

Forskningsrapport nr. 140 / 2010

Research report no. 140 / 2010

Ledelse for læring og endring

- Rapport fra en spørreundersøkelse blant skoleledere i videregående skoler i Oppland

Lene Nyhus, Bjørn Overland og Lars Monsen



**Høgskolen
i Lillehammer**

Lillehammer University College • hil.no

Rapporten er også publisert på internett av Høgskolen i Lillehammer:
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publisering/skriftserien_ved_hil
The report is also published on the web:
http://hil.no/hil/biblioteket/forskning_og_publisering/skriftserien_ved_hil

Kr. 120,-

ISSN 0807-2647
ISBN 82-7184-334-6

Alle synspunkter står for forfatterne sin regning. De må ikke tolkes som uttrykk for oppfatninger som kan tillegges Høgskolen i Lillehammer. Denne artikkel kan ikke reproduseres - helt eller delvis - ved trykking, fotokopiering eller på annen måte uten tillatelse fra forfatteren.

Any views expressed in this article are those of the authors. They should not be interpreted as reflecting the views of Lillehammer University College. This article may not be reprinted in part or in full without the permission of the author.

Sammendrag.

Denne rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse til alle skoleledere i de videregående skoler i Oppland. Undersøkelsen ble gjennomført vinteren/våren 2007. Foranledningen var at skolelederne deltok i studiet "Ledelse av skoler i utvikling" (2005-2007) ved Høgskolen i Lillehammer, som ble gjennomført på oppdrag fra Oppland fylkeskommune, Fylkesopplæringssjefen (FOS). Det er for tiden forventninger om at skoler skal utvikle seg som "lærende organisasjoner" og som ledd i det utvikle sin vurderingskultur. I følge skolepolitiske dokumenter har norske skoler for svak vurderingskultur og de vet for lite om egen måloppnåelse. Studiet "Ledelse av skoler i utvikling", som samlet rektorer og avdelingsledere ved de 14 videregående skolene i Oppland samt utdanningsadministrasjonen i Oppland fylkeskommune, totalt 110 studenter, tok opp tema som ledelse, skolekultur og aksjonslæring, ut fra den hensikt å bidra til å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Ved avslutningen av studiet ble deltakerne invitert til å svare på et webbasert spørreskjema hvor de kunne si sin mening om studiet de hadde deltatt i og samtidig besvare en del spørsmål angående lærings- og vurderingskultur ved egen skole. Resultatene viser blant annet at det var delte meninger om studiet, og også at det er svært delte meninger om situasjonen ved egen skole. Rektorene er gjennomgående mer positive i sine vurderinger av egen lærings- og vurderingskultur enn avdelingslederne er.

Emneord: Skoleutvikling, skoleledelse, skolevurdering, lærende organisasjoner.

Summary.

This report presents results from a survey to all school leaders in upper secondary schools in Oppland County, Norway. At present in Norway, county and national authorities stipulate that schools must develop as "learning organizations" and within this develop an "evaluation-culture". According to Norwegian policy documents many schools have a weak "evaluation-culture" and do not manage to evaluate to what extent they achieve their goals. In Oppland County the school administration addressed some of these challenges by organizing a course, in corporation with Lillehammer University College, for the administration staff and for all school leaders from all the 14 upper secondary schools in the county. The course "Leading developing schools" (Ledelse av skoler i utvikling") took place in 2005-2007. After the end of the course all participants in the course were invited to use a web-based questionnaire to evaluate the course as both process and end result. In the same questionnaire the participants also have evaluated the "learning-" and "evaluation-culture" at their own school. The results show, among others, that the leaders have different opinions about the course. The leaders also have very different assessments when it comes to learning- and evaluation-culture in their own schools. The principals assess the situation to be significant more positive than the heads of school departments do.

Keywords: School development, school leadership, evaluation and assessment, learning organizations

Lars Monsen er professor i pedagogikk, Bjørn Overland er førstelektor og Lene Nyhus er doktorgradsstipendiat i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer.

Forord

I denne forskningsrapporten presenteres det resultater fra en spørreundersøkelse blant ledere i videregående skoler i Oppland omkring ulike tema knyttet til skolen som lærende organisasjon. Undersøkelsen ble gjennomført vinteren 2007 og skulle anvendes i tre ulike sammenhenger. For det første skulle den bidra med informasjon om skoleledernes vurderinger av studiet "Ledelse av skoler i utvikling" og dermed inngå i evalueringen av studiet. Dette studiet ble gjennomført av Høgskolen i Lillehammer i perioden høsten 2005 - vinteren 2007 på oppdrag fra Oppland fylkeskommune, fylkesopplæringssjefen. For det andre skulle undersøkelsen bidra med data til et mastergradsprosjekt som Kari Marie Overland har gjennomført innen Master of Arts in Organizational Change ved Hawaii Pacific University (Overland 2007). Undersøkelsen skulle for det tredje bidra med informasjon/data til et pågående doktorgradsprosjekt (2005-2009) som Lene Nyhus arbeider med og som omhandler skolers kommunikasjonsprosesser knyttet til skolevurdering. Felles formål for de ulike anvendelsene av undersøkelsen har vært å få fram skoleledernes egne vurderinger omkring tema knyttet til skolen som lærende organisasjon.

I forskningssammenheng er studien som denne rapporten omhandler å betrakte som et case studium med det formål å beskrive og belyse oppfatninger blant ledere i videregående skoler i Oppland.

Denne rapporten skal tjene formål både som en tilbakemelding til Oppland fylkeskommune, fylkesopplæringssjefen, som oppdragsgiver for studiet "Ledelse av skoler i utvikling", og som en forskningsrapport i HIL's publikasjonsserie – med vekt på det første. En del av de faglige problemstillinger som reises vil ikke bli utfyllende drøftet her men tas med videre i andre publikasjoner. Når det gjelder det første formålet har vi også lagt et fire-siders oppsummeringsnotat av hovedfunn som ble presentert oppdragsgiver og deltakerne i spørreundersøkelsen kort tid etter gjennomføringen. Dette notatet er lagt ved denne rapporten (vedlegg 3). Gjennom å melde tilbake til målgruppen de vurderinger som er gjort, er det vårt håp at undersøkelsen kan være ett bidrag til videre kvalitetsutvikling ved de videregående skolene i Oppland. Det er også vårt håp at undersøkelsen kan gi et bidrag innenfor forskningsfeltet som omhandler skoleledelse, skolevurdering og kvalitetsutvikling. Vi har for oversiktens skyld samlet alle resultater fra undersøkelsen, unntatt evaluering av selve studiet, som eget vedlegg (vedlegg 2). Vi har ikke lagt ved diverse rapporter som viser analysene da dette ville bli svært omfattende. Interesserte kan henvende seg til forfatterne.

Vi vil takke alle skolelederne (studentene) som har bidratt til undersøkelsen ved å besvare spørreskjemaet. Vi vil også takke staben hos fylkesopplæringssjefen for godt samarbeid og informasjon. En særlig takk går til Arne Norborg som har vært til uvurderlig hjelp med databearbeiding og dataanalyse.

Grunnlaget for denne rapporten er et samarbeidsprosjekt mellom Bjørn Overland, Kari-Marie Overland, Lars Monsen og Lene Nyhus. Disse har samarbeidet om utforming av spørreundersøkelsen og analysearbeidet. Lene Nyhus har ført selve rapporten i pennen mens Bjørn Overland og Lars Monsen har gitt bidrag til tekst og til litteratur, og ellers bidratt med kommentarer underveis og til utforming av sluttproduktet.

Innholdsfortegnelse

Forord.....	3
Bakgrunn.....	6
1. Teoretiske perspektiv.....	7
2.1 Innledning – en oversiktsmodell	7
2.2 Ønskede tilstander og resultater i skolen	8
2.3 Endringsarbeid.....	10
2.4 Dagens tilstander og resultater	13
2.5 Hvordan teorien relateres til undersøkelsen.....	14
3. Problemstillinger, metode og gjennomføring.....	15
3.1 Innledning.....	15
3.2 Metode	16
3.3 Gjennomføring, utvalg og deltakelse.....	17
3.4 Dataanalyse	18
3.5 Kommentarer til undersøkelsen.....	19
3.6 Presentasjon av resultater	19
4. Oppsummeringer og foreløpige vurderinger	20
4.1 Skolens kultur	20
4.2 Skolens ledelse.....	21
4.3 Skolens gjennomføringsarbeid.....	22
4.4 Tiltak for skolebasert vurdering, utviklingsarbeid	23
4.5 Skoleledernes råd til sentrale myndigheter, FOS og HIL.....	25
5. Vurderinger av studiet "Ledelse av skoler i utvikling".....	26
5.1 Innledning.....	26
5.2 Totalvurdering av studiet	26
5.3 Vurdering av personlig utbytte og skolens utbytte av studiet.....	28
5.4 Vurdering av studieopplegg, gjennomføring og egen deltakelse	30
5.5 Vurdering av faginnhold.	31
5.6 Vurdering av bruk av ClassFronter	32
5.7 Oppsummering	33
6. Drøftinger og konklusjoner – skolen som lærende organisasjon.....	34
6.1 Analytisk modeller og "tankemodeller"	34
6.2 Drøftinger av resultater i forhold til "organisasjonsaksen"	36
6.3 Drøftinger av resultatene i forhold til "kommunikasjonsaksen"	43
6.4 Noen vurderinger av resultater i forhold til "tidsaksen".....	47
6.5 Hvordan kan forskjellene mellom lederne forklares?.....	48
6.6 Konklusjoner.....	48
Litteratur	49
Vedlegg 1: Spørreskjema.....	52
Vedlegg 2: Resultater fra spørreundersøkelsen	59
Vedlegg 3: Notat med hovedresultater	59 ⁸⁹

Bakgrunn

Den viktigste foranledningen til denne spørreundersøkelsen er at det i perioden 2005 – 2007 har blitt gjennomført et studium i ”Ledelse av skoler i utvikling” ved Høgskolen i Lillehammer, på oppdrag fra Oppland fylkeskommune, Fylkesopplæringssjefen (FOS). Studiet har samlet rektorer og avdelingsledere ved de videregående skolene i Oppland samt utdanningsadministrasjonen i Oppland fylkeskommune, totalt 110 studenter. Sentrale tema i studiet har vært ledelse, skolekultur og aksjonslæring som metode for å utvikle skolen som lærende organisasjon. Som ledd i studiet gjennomførte studentene blant annet kulturundersøkelser i egen skole, basert på ”brev-metoden” (Berg 1999). Med grunnlag i disse undersøkelsene utarbeidet studentene utviklingsplaner for den enkelte skole som videre har dannet / skal danne grunnlag for aksjonslæringstiltak. Spørreundersøkelsen (spørreskjema, vedlegg 1), som denne rapporten presenterer resultatene fra, bidrar med data vedrørende skoleledernes vurderinger av studiet de har deltatt i og inngår i evaluering av studiet.

I forbindelse med utarbeidelse av spørreundersøkelsen ble det også gjort koblinger til to andre prosjekt, et pågående doktorgradsprosjekt (Lene Nyhus, 2005-2009) og et mastergradsprosjekt (Kari Marie Overland, avsluttet våren 2007 (Overland 2007)). I begge disse prosjektene var det av interesse å få frem data og informasjon omkring skolelederes oppfatninger og vurderinger av ulike forhold knyttet til skolevurdering og skolen som lærende organisasjon. Disse prosjektene kunne også være av interesse i forhold til å få et bredere perspektiv på erfaringene fra studiet ”Ledelse av skoler i utvikling”, så for å spare skolelederne i Oppland for mange forskjellige undersøkelser, ble det gjennom samarbeid utviklet ett felles opplegg, slik at *en* undersøkelse skulle kunne bidra med informasjon og data til ulike anvendelser. Dette er en fremgangsmåte som har vist seg å ha fordeler, men også enkelte ulemper, noe vi drøfter nærmere i neste kapittel.

Undersøkelsen som denne rapporten bringer resultater fra knytter an til et vidt forskningsfelt - ”ledelse av skoler i utvikling” - med stikkord som skoleutvikling, skoler som lærende organisasjoner, skolevurdering, kvalitetsutvikling og skolelederes rolle og betydning i disse sammenhenger. De ulike prosjekter undersøkelsen har bidratt til har sine spesifikke problemstillinger med noe forskjellig foki, noe som gjennomgås i kapittel 3.

1. Teoretiske perspektiv

2.1 Innledning – en oversiktsmodell

Et hovedtema i denne rapporten er ”ledelse av skoler i utvikling”, d.v.s. de utfordringer og muligheter ledelsen har for å bidra til utvikling i egen skole. Det er åpenbart mange forskningsfelt med bidrag fra mange fagdisipliner og praksisområder som berører temaet ”ledelse av skoler i utvikling”. I denne rapporten har vi valgt å ta utgangspunkt i en enkel modell (under) som kan hjelpe oss med å strukturere de tema vi ønsker å kommentere videre. Modellen skal vise at ledelse av skoler i utvikling handler om ledelsens utfordringer knyttet til å lede skolen (eller avdelingen eller et hvilket som helst systemnivå) fra dagens tilstand og de resultater som oppnås, til nye tilstander og nye resultater. For at skolen skal bevege seg fra dagens tilstand til ny tilstand, trengs det endringsarbeid. Det er dette endringsarbeidets beskaffenhet som blir det store spørsmålet.

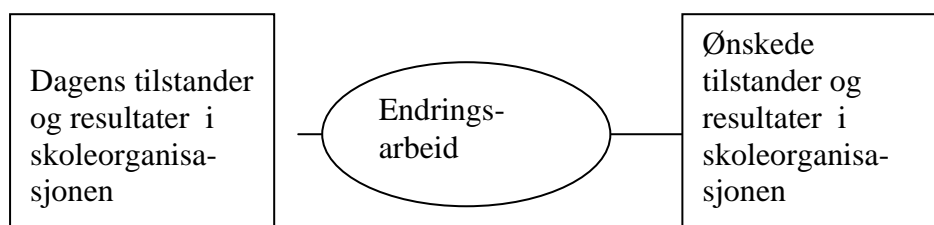


Fig. 2.1. Fra dagens tilstand gjennom endringsarbeid til ny tilstand

Modellen er ment å bidra til å gi et overblikk. Boksen til høyre (heretter bruker vi ordet ”ramme” i stedet for ”boks”¹), ”nye tilstander og resultater”, er ikke noe vi forstår som på forhånd gitte og veldefinerte fasitløsninger. Det er skolens ulike parter som i fellesskap forhandler fram hva som er ønskede framtidig tilstander og resultater. Det er mulig å ha forestillinger og intensjoner om ønskede tilstander og resultater, samtidig som at det i forbindelse med endringsarbeid gjerne oppstår uventede tilstander og resultater som kan vurderes som positive og/eller negative. Denne rammen er heller ikke å forstå som et endepunkt. Den framtidige tilstanden er like mye et nytt utgangspunkt for fortsatt endringsarbeid.

Når det gjelder endringsarbeide er ikke dette ment å skulle forstås som lineære prosesser og/eller at endringsarbeidet eksisterer i et vakuum. Vi tror at alt endringsarbeid skjer sammenfiltret med omgivelsene, i vid forstand, og det er en rekke forhold som spiller inn.

Når det gjelder den første rammen, dagens tilstander og resultater, er dette forhold som det vil være mange oppfatninger om, alt etter hvor en betrakter det fra. Vi tror det er viktig å øke bevisstheten om dagens tilstander og resultater i skolen, for alle de parter som har med skolen å gjøre, blant annet gjennom beskrivelser, hvor både ”objektive data” (det som kan måles) og ”subjektive data” (egne opplevelser) tas inn. Økt bevissthet om dagens tilstander kan anvendes til å diskutere hvordan og hvorfor tilstandene og resultatene er som de er. Dette må imidlertid balanseres mot fokus på de tilstander og resultater en ønsker å oppnå, og på det

¹ Vi anvender ordet ”ramme” i vid betydning, d.v.s. alle de forhold og faktorer som bidrar til å definere en bestemt situasjon, uløselig knyttet til tid og sted.

endringsarbeidet som kan føre i den retning. I endringsarbeid kan det være viktigere å fokusere på hvor en vil, og med hvilke ressurser, enn å bruke mye energi på mulige forklaringer på hvorfor tilstanden er som den er.

Med utgangspunkt i modellen vil vi i det videre hente fram noen teoretiske bidrag som kan fungere som knagger og belyse det som inngår i de tre rammene. Først vil vi nevne at modellen ikke er inspirert av andre bestemte modeller, men vi ser at den sammenfaller med andre modeller, som for eksempel en modell som Hennestad, Revang og Strønen (2006) presenterer (med referanse til Beckhard og Harris (1987)). Den modellen de presenterer består også av tre rammer, med innholdet "Eksisterende situasjon" (A, venstre ramme), "Endringstilstand" (C, midterste ramme) og "Fremtidig ønsket tilstand" (B, høyre ramme). Forfatterne skriver blant annet:

"Uansett hva slags innhold endringen har, kan organisasjonsforandring ses som en spesiell type overgang. En endring begynner med at organisasjonen befinner seg i en spesiell type tilstand (A). Den fremtidige ønskede tilstand (B) er slik organisasjonen ideelt sett er tenkt å være. Perioden mellom A og B er endringstilstanden eller endringsperioden (C). Denne er kritisk, hevder Beckhard og Harris, fordi det er i denne perioden kvaliteten på den fremtidige tilstanden avgjøres. Med andre ord har endringsprosessens utforming og gjennomføring avgjørende betydning for hvor godt organisasjonen vil og kan fungere i den ønskede situasjonen." (Hennestad, Revang og Strønen, 2006:82).².

Forfatterne referer videre til Nadler (1981) som mener at denne måten å betrakte organisasjonsendring på innebærer tre forhold som må være ivarettatt:

- For det første må vi ha et ønske om at organisasjonen skal være annerledes enn i dag. Ellers har vi ingen endringsoppgave.
- For det andre må vi gjøre noe for å få det til. Ellers overlater vi utviklingen til tilfeldighetene.
- For det tredje må vi fokusere på den perioden der vi skal realisere den ønskede fremtid. Vi må altså praktisere endringsledelse. (ibid., 83).

Vi vil trekke med oss disse poengene videre når vi nå går over på å beskrive ønsket tilstand. Vi starter der, ettersom det har med intensjoner framover å gjøre og som skal gi "ledelse av skoler i utvikling" retning. Vi tror også at forventninger om framtidig tilstand påvirker beskrivelser av dagens tilstand. Vi starter med å se på noen forestillinger om og teoretiske bidrag til å beskrive den høyre rammen, ønskede tilstander og resultater.

2.2 Ønskede tilstander og resultater i skolen

Det er mange som bidrar med visjoner og beskrivelser av ønskede tilstander og resultater i skolen. Vi gjør ingen inngåedne drøfting av dette her, men gir kun noen smakebiter på tema som er oppe i faglig og politisk debatt på området. Utgangspunktet er skolens samfunnsmandat og skolens ansvar for å realisere dette best mulig. Det anvendes forskjellige metaforer som gir ulike assosiasjoner. Ett eksempel er "Elevaktiv skole" (Dale og Wærness, 2006). Ellers er metaforen "kunnskap" sterkt framme med "Kunnskapsløftet". I boka "Kvalitetsarbeid i skolen" (Fevolden og Lillejord, 2005) benyttes overskriften "En skole for

² Vi merker oss for øvrig at begrepene "situasjon" og "tilstand" går om hverandre i beskrivelse av modellen. Vi har i vår modell valgt å benytte "tilstand" konsekvent,

kunnskapssamfunnet". Samtidig ser det ikke ut til at "Kunnskapsskolen" er en metafor som har vunnet særlig fram, i alle fall ikke som begrep men kanskje som tanke? Vi vil i det videre konsentrere oss om metaforen "skolen som lærende organisasjon".

"Skolen som lærende organisasjon" har seilt opp som en relativt ny metafor i skolesammenheng for tilstander og resultater det er ønskelig å oppnå i skolen. Det er en rekke utdanningspolitiske dokumenter som benytter denne termen (Roald 2006). Det finnes mange tilnærminger og ulike forståelsesrammer for hva som menes med lærende organisasjoner, og det er mye litteratur som omhandler temaet, både i form av teoretisk- og konseptuell litteratur, større forskningsarbeider og case-studier (Overland 2007). Det er ingen etablert, enhetlig teoretisk beskrivelse av hva som karakteriserer en skole som lærende organisasjon (Lillejord 2003:35, Hammersvik, Jensen og Møller 2007), og ulike offentlige styringsdokument presenterer både uklare og til dels motstridende operasjonaliseringer av termen (Ligaarden 2009). Et viktig spørsmål å reise er hva skolen skal være "lærende" for, om lærende organisasjon er et virkemiddel for å oppnå "accountability", og i tilfelle i forhold til hvilke mål og standarder, og /eller om skolen som lærende organisasjon har en verdi i seg selv – som en slags kontinuerlig higen etter læring. Et annet spørsmål er i hvilken grad "lærende organisasjon" er å forstå som noe skoler skal strebe etter å utvikle seg som, eller om det ikke heller er slik at alle organisasjoner – i likhet med individer – alltid prinsippielt sett er "lærende" og at spørsmålet blir heller hva slags type læring som foregår, om læringen fører til videreføring eller endring av praksis. Med støtte i teorier om læring på ulike (logiske) nivå (se for eksempel Glosvik, 2002) er det som betegnes som første ordens læring den læring som bidrar til stabilitet og kontinuitet i organisasjonen og som blant annet skjer i form av nye organisasjonsmedlemmers tilpasning til gjeldende rutiner og kulturer. Dette er en viktig teoretisk debatt som vi bare berører her, i den hensikt å understreke at vi ikke i denne rapporten presenterer en fullstendig drøfting av temaet "lærende organisasjoner" og at det er flere tråder som kunne vært forfulgt.

Ettersom vi forstår termen "skolen som lærende organisasjon" først og fremst metaforisk, og ikke som en helhetlig teori, selv om flere teoretikere har bidratt med teorier, er det heller ikke så aktuelt å etterlyse en omforent definisjon. Men, kjernebudskapet i den bør kunne beskrives/forklares. For eksempel så har Roald (2006) oppsummert det han mener de fleste teoritilnærminger legger vekt på, at læring skjer i organisasjoner når de er åpne for å systematisere og analysere erfaringene sine, at de arbeider aktivt sammen for å finne ut hva slags utvikling som er viktig og at de faktisk endrer atferden i organisasjonen, både praktisk og mentalt (ibid., s. 150).

Organisasjonskultur, ledelse og utviklingsarbeid er sentrale begreper som kan knyttes til lærende organisasjoner. Ofte vil det være nødvendig å fundamentalt endre de forståelsesmåter og atferdsmønstre som tas for gitt av organisasjonens medlemmer, eller med andre ord endre organisasjonens kultur (Senge 1990, Kotter 1996, Haeckel 1999, Fullan 2001, Schein 2004). Dette vil kreve en ledelse som greier å utvikle en lærings- og utviklingskultur i organisasjonen (Senge 1990, Kotter 1996, Fullan 2001, Schein 2004, MacNeill, Cavanagh & Silcox 2005).

Ut fra litteraturen om lærende organisasjoner (referert til over) har vi valgt å kretse inn tre hoveddimensjoner: skolekultur, ledelse og utviklingsarbeid. Dette er dimensjoner som ikke er av samme type eller befinner seg på samme logiske nivå. For eksempel er det mulig å tenke skolekulturen som en overordnet dimensjon i forhold til ledelse og utviklingsarbeid. Uansett er alle de tre dimensjonene kultur, ledelse, utviklingsarbeid beskrevet i begrep som kan

defineres og anvendes på ulike måter og som ikke kan sies å være uttrykk for avgrensede fenomen men for samvirkende systemer. Vi har oppsummert det vi mener er det viktigste momentene for hver av de tre dimensjonene som følger:

Skolekultur

I litteraturen om lærende organisasjoner pekes det på at det kan være viktig å være bevisst på å utvikle en kultur som er tillitsfull, åpen for læring og endring, og hvor det foregår utstrakt samarbeid mellom alle parter og med vekt på kollektive læringsprosesser. Det er også viktig at skolen har en såpass fleksibel organisering at medarbeidere på ulike nivå har nødvendig makt og myndighet til å utvikle sin praksis. Kulturen i en lærende skole vil også preges av at plan- og evalueringsarbeid er utviklingsorientert, helhetlig og gir konkrete anvisninger for handling (Hargreaves 1996, Hargreaves 2003, Lillejord, 2003, Schein, 2004, Kotter, 1996).

Ledelse

Skoler som utvikler seg som lærende organisasjoner kjennetegnes ved en ledelse som prioriterer læring og pedagogiske oppgaver ved skolen høyt, og som fokuserer på å skape gode læreprosesser for både elever og medarbeidere. Det er også ansett som viktig at ledelsen skaper sammenheng og helhet i utviklingsarbeidet ved skolen og sikrer handlings- og læringsaspektet ved dette, samt at utviklingsarbeidet begrunnes godt. Ledelse i lærende organisasjoner har anerkjennende holdninger til sine medarbeidere og bidrar til å utvikle godt samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og medarbeidere. Ledelsen er også bevisst på at ledelse skjer gjennom relasjoner og kommunikasjon, og egen maktutøvelse blir gjort til gjenstand for kontinuerlig kritisk refleksjon i samarbeid med kollegaer (Fullan 2001, Schein, 2004).

Utviklingsarbeid

Skoler som utvikler seg som lærende organisasjoner kjennetegnes ved at det arbeides målrettet og systematisk med læring og utvikling ved skolen og at arbeidet munner ut i konkret handling som gir merkbare resultater i forhold til skolens kjerneaktivitet: læring, undervisning, refleksjon og evaluering. I endringsarbeidet er det fokus på læring i hverdagen, knyttet til de konkrete fag- og praksisfellesskap medarbeiderne hører til. Ulike møteplasser og læringsarenaer benyttes bevisst for å bidra til læring blant medarbeidere og ledelse. Ledere og medarbeidere reflekterer sammen over egen praksis og virksomhet og det gis tilbakemeldinger, oppfølging og veiledning på alle nivå, der det trengs (Senge, 1990, Lillejord, 2003). Evaluering er viktig i skolen som lærende organisasjon. Uten evalueringer vil organisasjoner ta mange initiativ og igangsette mange tiltak men ikke vite noe særlig om i hvilken grad de lykkes (Dahler-Larsen, 2006). Evaluering inkluderer vurdering av dagens tilstander og resultater.

2.3 Endringsarbeid

Vi har nå sett på hva som vil være kjennetegn på ønskede tilstander og resultater i skolen sett ut fra teorier om skolen som "lærende organisasjon". Disse kjennetegnene vil også influere på hvordan endringsarbeid kan forstås og gjennomføres, ettersom den lærende organisasjonen kanskje spesielt kjennetegnes nettopp for sin vilje og evne til læring og endring. Kjennetegn på den lærende organisasjon kan dermed også i stor grad forstås som kjennetegn på "endring".

Innen forskningen på endring i organisasjoner er det ulike oppfatninger om hvordan endring og læring i organisasjoner skal forstås og hvilke faktorer som er av interesse (Fenwick, 2008).

De ulike forståelsene kan knyttes til ulike teoretiske perspektiv blant annet på organisasjoner, på ledelse og på læring. Eksempelvis gir det Røvik (2007) formulerer som et modernistisk perspektiv og et sosialkonstruktivistisk perspektiv på organisasjoner forskjellige føringer for forståelse av endring. En forståelse av organisasjoner som komplekse systemer (Røyrvik, 2000) kan igjen gi andre føringer. Tilsvarende er det ulike læringsforståelser ute og går, og ulike koblinger mellom læring og endringsprosesser.

I litteraturen knyttet til skolen som lærende organisasjon, som referert til tidligere, og hvor skoleledelse har en sentral plass, er det framforsket en rekke ulike kjennetegn på hva som er viktig for å skape endring. Vi nevner her enkelte bidrag fra noen av de sentrale forskerne på feltet, ikke som en systematisk oppsummering av bidragene men mer som eksmeplifisering av hva som er brakt fram av forskning.

MacBeath (2006) rapporterer fra et internasjonalt prosjekt med 22 skoler i 7 land. I prosjektet ble det utviklet fem hovedprinsipper:

- Leadership has a learning focus (student learning, professional learning and system learning)
- Leadership creates conditions favourable for learning (climate)
- Leadership for learning practice requires a sharing of leadership
- Dialogue is central to leadership for learning (a deep listening to content, feeling and intention)
- Leadership for learning means being accountable (what is held in common is the need to confront top-down expressions of accountability which disempower rather than empower teachers – internal accountability – tell the school's story)

I hovedprinsippene hos MacBeath fokuseres det blant annet på at lederskapet skal ha læringsfokus og skape betingelser som støtter opp under læringen og hvor "climate" er sentralt. Flere andre er også opptatt av klimaet og de underliggende mentale modeller som lever i skolekulturen. Grosin (2002) sier at det pedagogiske og sosiale klima i skolen er en kompleks frukt av dyptliggende vurderinger og normer og som kommer til uttrykk i praktisk handling, og at det har tatt lang tid for de voksne i skolen å utvikle dette. Grosin viser til en kjent studie av Rutter m.fl. (1979) hvor det framgår at "ethos or set of values, attitudes and behaviours" er karakteristisk for hele skolen og at det er de grunnleggende budskapene, i større grad enn de konkrete handlingsmønstrene, som har betydning for elevenes holdninger og prestasjoner.

Fullan (2001), som har en omfattende publisering i feltet, sier at det er sterke grunner til å tro at de fem komponentene moralske intensjoner ("moral purpose"), forståelse av endringsprosesser ("understand the change process"), relasjonsbygging ("relationship building"), kunnskaps-skaping og -deling ("knowledge creation and sharing") og skaping av sammenheng ("coherence making") er grunnleggende viktig for at skoleledelsen kan bidra til å skape positive endringer. Fullan legger til grunn at endringsledelse handler om komplekse problemer som ikke har enkle løsninger men at det nå er en konvergens av teorier, kunnskapsbaser, ideer og strategier som kan hjelpe oss å møte de komplekse utfordringene. De fem komponentene er uttrykk for de forhold som synes å være viktigst. I tillegg til de fem komponentene er det er noen personlige karakteristika som Fullan mener å være trekk ved effektive ledere og som han har betegnet som "energy-enthusiasm-hopefulness". Han diskuterer ikke hvorvidt disse trekkene er en effekt av eller betingelser for de fem komponentene, men han mener det er en dynamisk sammenheng mellom dem (ibid., 7). Fullan har senere utviklet komponentene til også å ivareta bærekraftsperspektiv (Fullan, 2005).

Han sier det er viktig å utvikle et lederskap som er “system thinkers in action”. Dette er ledere som arbeider intenst i egen skole og som samtidig arbeider mye videre med andre deler av systemet rundt seg – andre skoler og distriktet rundt (Fullan, 2006).

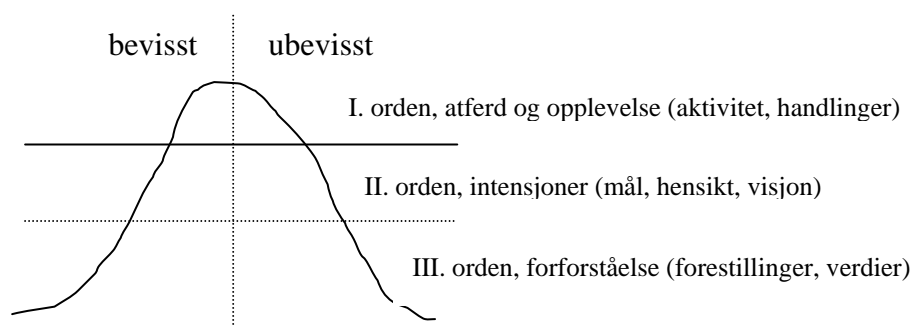
Innen norsk forskning knyttet til endring og ledelse har blant andre Ballangrud, Dimmen og Slåtten (2006) sett på sentrale kjennetegn ved kunnskapsledelse (som ligger tett opp til ”ledelse av skoler i utvikling). De mener disse er:

- læringsprosessene tar utgangspunkt i hverdagsproblemer og daglig arbeid
- virksomheten organiseres fleksibelt og benytter ulike læringsarenaer
- læring i fag-/praksisfellesskap og nettverk fokuseres
- lederne bruker endringsstrategier som legger vekt på kultur, dialog, medvirkning og læring
- organisasjoner benytter systemer for tilbakemeldinger, og lederne følger opp medarbeiderne bl.a. med veiledning
- organisasjonen har en åpen kultur for endring

Lillejord (1999) sier at organisasjonslæring - å lære av god praksis og å forandre praksis som blir oppfattet som uheldig i organisasjonen - avhenger av at de som har interesser i saken komme sammen jevnlig og diskutere praksis. Dette er en kontinuerlig prosess og hvor kommunikativ praksis har en viktig betydning.

Vi har ikke i denne sammenheng gjennomført systematisk sammenligning av de kjennetegn og komponenter som ulike forskere fremhever som sentrale med hensyn til ledelse og endring. En slik sammenligning kunne være av interesse men er kanskje ikke så enkel å foreta. Møller skriver at forskningsfeltet (ledelsesforskningen) gir et mangfoldig bilde av hva som karakteriseres som god skoleledelse. Ulike forskere argumenterer og posisjonerer seg i forhold til ulike teoretiske perspektiver, de rammer inn spørsmålene forskjellig og kommer fram til forskjellige konklusjoner (Møller og Fuglestad, 2006, s. 39).

Vi mener at endringsarbeidet kan forstås i lys av tre nivåer for kommunikasjon og læring/forandring, og som omhandler atferd/opplevelse, intensjoner og forforståelser³. Vi vil tro det er vesentlig at ledelsen har innsikt og kompetanse i dette. Nivåene kan illustreres slik:



Det er videre av særlig betydning hvilke rammer som settes for endringsarbeidet. Med rammer forstår vi ulike forhold som virker inn på hva det er mulig å få til (innenfor rammen), så som tidsaspekt (tidsrammer), fysiske rammer, ”psykologiske” rammer (for eksempel atmosfære, stemning), rammer i form av lover, læreplaner og retningslinjer med mer.

³ Dette perspektivet omtales nærmere i paperet Nyhus (2008): “On levels of communication, learning and change – a theoretical discussion”, presentert på NERA 36th Congress, København, 6-8 mars 2008.

Ved hjelp av de tre nivåene kan endringsarbeid vurderes i forhold til i hvilken grad det er sammenheng mellom den endringsatferd og aktiviteter som faktisk utvises for eksempel av skoleledelsen, de intensjoner som endringsarbeidet skal føre fram til oppnåelse av og de grunnleggende forforståelser disse bestrebelsene hviler på. Hvis det er sammenheng – kongruens – mellom de tre nivåene, vil endringsarbeidet kunne framstå som tydelig og kraftfullt. Tilsvarende, er det inkongruens mellom nivåene, vil endringsarbeidet ikke framstå tydelig og kraftfullt, og det blir i stor grad opp til ulike aktører og parter som er involvert å definere sine egne, og det gjerne ulike, tolkninger av hva endringsarbeidet skal føre til. Uansett kan det i begge tilfeller oppstå utilsiktede endringer, i og med at det er en rekke forhold, interne og eksterne, som kan virke in. Endringer er også nettopp noe som kan oppstå tilfeldig og utilsiktet (Watzlawick, Weakland og Fisch, 1974).

Det med kraft, energi og entusiasme, som Fullan har beskrevet, er naturligvis av stor betydning, ikke bare knyttet til ledere, men til alle personer som er en del av organisasjonen. Ut fra en antakelse om at tilstander er noe som ”smitter”, er det stor grunn til å være oppmerksom på ulike tilstander i organisasjonen. Et interessant spørsmål, som vi kommer tilbake til i drøftingen senere, er hvordan skolen som lærende organisasjon skal arbeide for å hente fram, utvikle og videreutvikle kraft og energi.

Kjennetegn på endringsprosesser, sortert i forhold til de tre nivåene, vil kunne beskrives slik:

Forforståelser (3. orden):

- systemisk forståelse av læring
- utviklingsprosesser forstås som kontinuerlige og sirkulære mer enn sekvensielle og prosjektpreget
- høye forventninger til læring, hos elever, i personalet – på ulike systemnivå

Intensjoner (2. orden):

- bevisste intensjoner om ønsket endring og bevissthet om hvilke tilstander og resultater som ønskes oppnådd/utviklet

Atferd/aktivitet (1. orden):

- utvise åpenhet i forhold til vurdering og endring i det som sies og gjøres
- benytte aktivitetsrammer som stimulerer til vurdering og endring på flere nivå – fokus på relasjonsbygging og kunnskapsdeling
- faktisk gjennomføre endringsarbeid
- vurdere prosesser og resultater i endringsarbeidet

For hver av de tre nivåene kan det naturligvis diskuteres ulike perspektiv. Et hovedpoeng med tre-delingen er nettopp å bevisstgjøre seg om at det perspektivet som anlegges på ett nivå har betydning i forhold til de to andre nivåene og at grad av kongruens/inkongruens mellom de tre nivåene har betydning for effekten av endringsbestrebelsene.

2.4 Dagens tilstander og resultater

Det er ikke vår hensikt å gå inn i faglige drøftinger av tilstanden i norsk skole her. Det er kun viktig å poengtere at det er mange måter å beskrive dagens tilstand på, alt ettersom hvilket

ståsted en beskriver det fra, med hvilke perspektiver og med hvilke håp og ønsker for framtida.

Når det gjelder vurderingsarbeid, og forholdet mellom vurdering og læring – som er sentralt tema i vår rapport – vil vi ta med noen poeng. Det er påpekt i politiske dokumenter at norsk skole har en lite utviklet evalueringskultur og at mange skoler ikke vet tilstrekkelig nok om sin egen måloppnåelse (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Det er i lys av denne manglende kunnskapen om egen måloppnåelse at kravene om skolebasert vurdering har meldt seg. På tross av føringer fra statlige myndigheter om at det skal gjennomføres skolebaserte vurderinger har ikke skolene og skoleeierne i særlig grad fulgt dette opp (ibid., Monsen, 1997). Monsen sier at mange lærere arbeider med ulike former for skolebasert vurdering men at de ikke tenker på dette som at det handler om å utvikle en evalueringskultur (Monsen, 2003, 79). Imidlertid, evalueringsarbeid er en kjernearbeid for lærere, men da med fokus på evaluering av elevens læringsresultater. Videre sier Monsen at dersom endringsarbeid skal lykkes må lærerne være med (Monsen, 2003).

Målsettingen for studiet ”Ledelse av skoler i utvikling” har vært å bidra til bevisstgjøring og læring om hvordan ledelse, skolekultur og aksjonslæring - og utvikling av skolen som lærende organisasjon – skal bidra til endringer i skolene fra dagens tilstander til ønsket utvikling. Studiet var ment å skulle være en hjelp til deltakerne til å vurdere tilstanden i egen skole i forhold til denne tematikken og iverksette ønskelige endringstiltak.

2.5 Hvordan teorien relateres til undersøkelsen

Teorier og perspektiver som er referert her har dannet et tankegrunnlag og bakteppe for utarbeidelse av undersøkelsen. Ved hjelp av de teoretiske perspektivene som er framstilt over har vi utmeislet hovedtema og spørsmål i undersøkelsen. Vi har ikke søkt å framstille teorielementene i en slik form at det skal kunne trekkes en direkte linje mellom teori til operasjonalisering og til utforming av parametre/items i undersøkelsen, i den forstand å sikre at svarene som gis i undersøkelsen er direkte knyttet til avgrensede teorielement. I litteratur som har kommet i etterkant av gjennomføring av denne undersøkelsen er det presentert diagnoseverktøy (Døving, Lines og Tobiassen, 2007) som mer eksplisitt har som siktemål å kunne fungere som måleverktøy. Undersøkelsen som skal gjennomgås i det videre er ikke ment å være et måleverktøy. Undersøkelsen er mer å forstå som en type kvalitativ case-studie med kvantitative elementer. Det har ikke vært intensjon å framskaffe statistisk generaliserbar viten. Det har imidlertid vært en intensjon å få fram oppfatninger blant skoleledere i videregående skoler i Oppland som forteller oss noe om i hvilken grad skolelederne har felles eller ulike oppfatninger om de tema de har uttalt seg om. For forfatterne av denne rapporten har undersøkelsen primært en utforskende og belysende betydning, og den vil fungere som ett blant flere informasjonsgrunnlag for videre undersøkelser.

3. Problemstillinger, metode og gjennomføring

3.1 Innledning

Denne rapporten presenterer resultater fra en spørreundersøkelse som inngår i tre ulike studier som hver har sine spesifikke problemstillinger. Spørreundersøkelsen ble utformet som ett opplegg, bestående av bakgrunnsinformasjon samt spørsmål knyttet til de tre studiene undersøkelsen inngår i:

- spørsmål knyttet til vurderinger av skolen som lærende organisasjon
- spørsmål knyttet til vurderinger av prosesser på egen skole som spesielt omhandler vurderings-/evaluerings- og refleksjonsarbeid, og kommunikasjonsprosesser i denne sammenheng
- spørsmål knyttet til vurderinger av studiet "Ledelse av skoler i utvikling"

Det er viktig å understreke at de tre hoveddelene griper noe inn i hverandre. I analysearbeidet har det vært av interesse å koble spørsmål fra ulike deler av spørreundersøkelsen, og svarresultatene fra de ulike spørsmålene presenteres derfor ikke helt i rekkefølge.

Utdrag av spørreundersøkelsens første del (sp 7, 9 og 11, samt utdrag fra sp 20) inngår i mastergradsprosjektet (Overland 2007). Her har problemstillingen vært følgende: "What is the relationship between established knowledge about learning organizations and the actual assessments among Norwegian high school leaders in regard to this knowledge and the specific situation in their own schools?" I prosjektet er det særlig blitt fokusert på eventuelle forskjeller i oppfatning mellom rektorer og mellomledere og mellom kjønn. Mastergradsavhandlingen ble avsluttet i juni 2007 (ibid.).

Spørreundersøkelsen, i særdeleshet undersøkelsens andre del (sp 14 – 20), er videre anvendt som ett blant flere informasjonskilder i et pågående doktorgradsprosjekt⁴ (Lene Nyhus). Prosjektets fokus er rettet mot videregående skolars vurderingskommunikasjon. Det empiriske arbeidet i prosjektet baseres primært på data som innhentes gjennom intervjuer, observasjon og dokumenter fra to videregående skoler. Spørreundersøkelsen denne rapporten omhandler ble en mulighet prosjektet fikk til å innhente informasjon fra ledere i de videregående skolene i Oppland. Denne delen av spørreundersøkelsen har tatt utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål:

- I hvilken grad anvendes ulike verktøy (tiltak, prosesser) til skolebasert vurdering og utviklingsarbeid samt til formell og systematisk evaluering av undervisningen?
- Hvordan vurderes viktigheten av disse verktøyene (tiltakene, prosessene)?
- Hva gjør skolene for å gi lærerne mulighet til systematisk å vurdere egen undervisning?
- Arbeides det med vurdering på en slik måte at praksis kobles til teori?
- Hvordan vurderes kommunikasjonsprosesser knyttet til vurderingsarbeidet?

Spørreundersøkelsens tredje del (sp 24 – 28) omhandler evaluering av studiet "Ledelse av skoler i utvikling". Studiet evalueres i samarbeid mellom Høgskolen i Lillehammer og fylkesopplæringsjefen i Oppland, blant annet ved at det på siste samling i studiet ble åpnet opp for å komme med tilbakemeldinger samt at enkelte av deltakerne var utfordret på å gi kommentarer til studiet og studieopplegget. Spørreundersøkelsen som er gjennomført har i

⁴ Prosjektet har arbeidstittel "Selvevaluering som verktøy for læring og innovasjon – evalueringsprosesser i et kommunikasjonsperspektiv" og pågår i perioden 2005-2009.

tillegg gitt alle deltakerne en mulighet til å gi sine skriftlige vurderinger. I tillegg drøftes studiet og evalueringen av det i styringsgruppen for prosjektet.⁵ I evalueringen av studiet som inngår i denne spørreundersøkelsen, har utgangspunktet vært å høre deltakernes egne vurderinger av studiet, studieopplegg, gjennomføring, faginnhold, bruk av ClassFronter samt vurderinger av egen og ledergruppas motivasjon og deltakelse. Problemstillingen har vært: Hvordan vurderer skolelederne studiet, inkludert egen motivasjon og deltakelse, og hvilket utbytte vurderer de at de selv og deres egen skole har hatt av studiet?

I utarbeidelsen av denne rapporten blir alt analysearbeid knyttet til undersøkelsens første og andre del koblet sammen (kap. 4), både fordi det er overlapp og klar sammenheng mellom første og andre del av undersøkelsen, og fordi prosjektdeltakerne har samarbeidet om analysearbeidet. Undersøkelsens tredje del, om vurderinger av studiet, presenteres i kap. 5.

3.2 Metode

Undersøkelsen som er gjennomført har både karakter av å være eksplorerende samtidig som deler av undersøkelsen også skulle inngå i evaluering av studiet "ledelse av skoler i utvikling".

Det ble raskt avklart at det var mest aktuelt å benytte et skriftlig spørreskjema for de formål undersøkelsen skulle tjene. Dette hadde både faglige og praktiske begrunnelser. Ut fra hensynet til studieevalueringen var det et klart ønske om å nå fram til hele målgruppen og at det skulle være anledning til å gi sine vurderinger av studiet anonymt. Den totale målgruppen var 92 skoleledere⁶, og med en såpass stor målgruppe kan spørreskjema være en kostnadseffektiv metode. I forhold til mastergradsprosjektet, som skulle analysere eventuelle forskjeller i oppfatning mellom rektorer og mellomledere og mellom kjønn, var det også viktig å nå alle skolelederne. I forhold til doktorgradsprosjektet er det forventet at en breddeundersøkelse på et utvalg spørsmål, i hele gruppa skoleledere i videregående skoler i Oppland, vil kunne gi verdifull informasjon som kan nyttiggjøres i forhold til videre dybdestudier.

Undersøkelsen kan forstås som en kvalitativ case-studie med kvantitative elementer, der vi undersøker vurderinger hos hele populasjonen av skoleledere i videregående skoler i Oppland. Ettersom vi ikke har studert i hvilken grad skoleledere i Oppland kan sies å være representative for alle skoleledere i videregående skoler i Norge vil undersøkelsen ikke kunne gi generaliserbare data. Dette har heller ikke vært vår intensjon. Undersøkelsen er ikke lagt opp som en måling av oppfatninger slik ordet måling gjerne forstås. Det har vært av interesse å finne fram til generelle trekk ved vurderingene hos skolelederne i de videregående skolene i Oppland, mer enn å finne fram til eksakte svar på forskningsspørsmål. Den kvantitative dimensjonen i spørreundersøkelsen er spesielt knyttet til forskjeller i syn mellom rektorer og mellomledere og mellom kjønn. Ved hjelp av T-test har det vært mulig å studere hvorvidt det er signifikante forskjeller i synspunkt. Det er valgt et signifikansnivå på 10%, noe som har sammenheng med at det er få respondenter.

⁵ Styringsgruppen består av representanter fra regional skoleforvaltning og utvalgte skoler.

⁶ Det var skolelederne som ble prioritert som målgruppe for spørreundersøkelsen. De øvrige studentene på studiet, fra administrasjonen hos fylkesopplæringssjefen, skulle få andre anledninger til å gi sine vurderinger av studiet.

Ved utarbeidelsen av spørreskjema undersøkte vi først om det fantes aktuelle utprøvde norske instrument eller spørreskjema/undersøkelser som kunne dekke deler av de spørsmålene vi hadde, uten å finne noe vi kunne anvende på det tidspunktet. Det er gjennomført forskningsprosjekt i Norge som tar opp tema som har relevans i forhold til skolen som lærende organisasjon, som for eksempel Ballangrud, Dimmen og Slåtten (2006,), og vi fant inspirasjon i andre studier uten at vi fant metodeverktøy vi kunne anvende direkte. Spørreskjemaet ble dermed utformet fra bunnen av, med utgangspunkt i de formål undersøkelsen skulle dekke, problemstillinger og relevant teori. Vi vil ellers påpeke at det ligger et rikholdig kvalitativt materiale knyttet til videregående skoler i Oppland som også har hatt betydning for utforming av undersøkelsen.

Når det gjelder validitet, som handler om i hvilken grad de innsamlede data sier noe om de fenomen som skal undersøkes og evalueres, har det vært viktig å sikre at undersøkelsen bygger på en systematisk analyse av disse fenomen. Undersøkelsen er utarbeidet ut fra det vi mener er relevante aspekt i forhold til skoler som lærende organisasjon og i teorikapittelet (kap. 2) trekker vi fram disse hovedaspektene. Undersøkelsen bygger også på et teoretisk fundament som er under utvikling og som her kun har blitt gitt en kort presentasjon (se kap. 2). Undersøkelsen ble også gjennomgått i styringsgruppen for prosjektet.

I undersøkelsens tredje del, som omhandler evaluering av studiet ”Ledelse av skoler i utvikling”, er det fokusert på aspekt som var sentrale i studieplanen for studiet.

Når det gjelder reliabilitet, målesikkerheten, har undersøkelsen, som allerede nevnt, tjent ulike prosjektformål og disse har hatt noe ulik metodisk profil. Generelt kan det sies at vi ikke anser spørreundersøkelsen som en eksakt måling av bestemte, på forhånd testede, parametre. Undersøkelsen er heller ikke ment å skulle gi statistisk generaliserbare resultater for alle skoleledere i videregående skoler i Norge. Hensikten har – spesielt for det pågående doktorgradsprosjektet - vært å utforske skolelederes vurderinger som ett blant flere informasjonsgrunnlag, for videre utforskning av mulige underliggende strukturer og mekanismer, gjennom kvalitative studier. Når vi i forbindelse med presentasjon av resultater viser til prosentandeler av skoleledere som svarer det ene eller det andre, er dette kun for å antyde mulige fordelinger i gruppen av skoleledere i videregående skoler i Oppland.

3.3 Gjennomføring, utvalg og deltakelse

Undersøkelsen ble sendt ut i januar 2007, i forbindelse med siste studiesamling. Det var viktig å gå fram på en måte som skulle kunne gi flest mulig anledning til å besvare. Undersøkelsen ble derfor utformet både i elektronisk versjon (QuestBack) og som papirkopi. Skolelederne kunne selv velge hvordan og når de ville besvare. Det kunne gjennomføres både mens de var til stede på siste studiesamling (da på papirkopi) eller i etterkant av samlingen, enten på QuestBack eller på papir.

Utvalget i undersøkelsen bestod av hele populasjonen, d.v.s. totalt 92 skoleledere fra de 14 videregående skolene i Oppland.

Det var 64 skoleledere som besvarte undersøkelsen. Dette gir en svarprosent på 69,57%, som må regnes som tilfredsstillende i forhold til å kunne få frem representative data for populasjonen. Svarprosenten kan kanskje ikke regnes som tilfredsstillende i forhold til at undersøkelsen var en del av studieopplegget og at det etter vårt syn ble lagt godt til rette for at

alle skulle kunne svare. Det ble også to purringer til de som ikke hadde besvart. Det er flere grunner til at en del av skolelederne ikke har svart. Enkelte ga beskjed pr. e-post om at de hadde vært sykmeldt eller i permisjon og/eller at de ikke hadde deltatt såpass i studiet at de hadde grunnlag for å besvare spørsmålene.

Blant de 64 som deltok i undersøkelsen er det 45 menn og 19 kvinner. Når det gjelder fordeling på ledergrupper er det 13 rektorer (en av rektorene var syk i denne perioden) og 51 mellomledere/avdelingsledere. 15 av respondentene er 60 år eller mer, 29 befinner seg i aldersgruppen 50 til 59 mens 20 respondenter er i aldersgruppen 30 til 49.

3.4 Dataanalyse

Dataene som var innhentet via Questback ble hentet inn i SPSS. Data som var innhentet via papirkopi ble punchet inn i SPSS sammen med de øvrige dataene. Det er foretatt ulike analyser av de forskjellige deler av undersøkelsen. I analysen av store deler av undersøkelsen, ble skårene i de fem-delte avkrysningene inndelt i tre kategorier som uttrykker i hvilken grad respondenten er enig i de utsagn som evalueres. Hver av deltakerne evaluerer hvert utsagn gjennom å velge et avkrysningsalternativ. Høyt skår indikerer at respondenten er enig i utsagnet. Lavt skår indikerer at respondenten er uenig i utsagnet.

Det ble videre gjennomført faktoranalyse av spørsmålene 7, 9, 11 og 20. En faktoranalyse handler om å analysere avhengighet mellom variabler for på den måten å få fram felles underliggende dimensjoner mellom dem. Faktorene, som presenteres i kap. 4, er navngitt ut fra en tolkning av hovedinnholdet i interkorrelasjonen mellom de ulike utsagnene. Nummereringen er knyttet til hovedspørsmålene under 7, 9, 11 og 20 i spørreskjemaet (Vedlegg 1).

Det er videre laget krysstabeller hvor ulike utsagn er kryssset med de to ledergruppene, rektorer og mellomledere. Enkelte faktorer er også kombinert med kjønn.

Datamaterialet er ikke analysert med tanke på å finne ut hvem som mener hva, bortsett fra å finne ut av forskjeller mellom lederne, mellom ledergrupper og kjønn. Det har ikke vært av interesse i denne undersøkelsen å finne ut hvorvidt det er en form for systematikk i ”hvilke” ledere som har hvilke oppfatninger, som for eksempel om visse oppfatninger er knyttet til visse aldersgrupper eller til andre bakgrunnsvariabler. Materialet er heller ikke analysert ut fra hvorvidt visse vurderinger på visse områder har sammenheng med visse vurderinger på andre områder, hos bestemte grupper ledere. Dette har sammenheng med den metodiske profilen på undersøkelsen – at den ikke er utformet som en måling av variabler. Det har videre sammenheng med at teoretisk fokus i undersøkelsen er knyttet til organisasjon, kommunikasjon og sosial interaksjon. Det er kommunikasjon og samspill som har hovedfokus, og dette påvirkes av en rekke forhold, så som psykologiske, fysiske eller sosio-økonomiske forhold, men disse har altså ikke fokus her. Det betyr at for eksempel eventuell kunnskap om kobling mellom oppfatninger/vurderinger og visse ”typer” ledere (som for eksempel aldersgruppe, skoletilhørighet) faller utenfor fokus i denne undersøkelsen.

3.5 Kommentarer til undersøkelsen

Ca. 1/3 av respondentene har benyttet anledningen til å gi kommentarer til spørreundersøkelsens innhold og gjennomføring (sp. 29, vedlegg 1). Kommentarene omhandler forskjellige aspekt og gir ikke ett bestemt bilde av oppfatninger blant respondentene. Enkelte av de som skriver noe svarer bare ”nei” på spørsmålet om de har noe å kommentere, mens andre gir mer utfyllendekommentarer, stort sett ganske korte. Noen gir uttrykk for at de synes spørreundersøkelsen er for lang og at det tar lang tid å svare på den. En respondent peker på at det burde vært gjennomført en undersøkelse midtveis i studiet for å endre kurs. En sier at det ikke er lett å svare på slike undersøkelser. En annen kommenterer at det var vanskelig å vurdere plassering av kryss og at dataene derfor vil inneholde feilkilder. En tredje sier at det ikke bare er pedagogiske ledere som deltar i undersøkelsen, og det kan være grunn til å tro at vedkommende ikke fant undersøkelsen tilstrekkelig relevant for seg. En av respondentene sier at vedkommendes svar preges av at hun/han ikke har engasjert seg i kurset. En annen respondent sier at hun/han har prøvd å svare samvittighetsfullt og at spørsmålene utfordrer til refleksjon. En av respondentene gir følgende kommentar: ”Tja, hele opplegget skal kanskje ri for mange hester. Bestillingsverk som ikke var forankret nedover. Hverdagsopplæring, utviklingslæring og individuelle studier. I tillegg skal det være forskningsmateriale for både det ene og andre.”

3.6 Presentasjon av resultater

Resultater fra undersøkelsen presenteres i form av tabeller med prosentfordeling og gjennomsnitt. Prosentberegningene gjør det mulig å se fordelingen på de ulike variablene i materialet. Denne måten å presentere på kan gi et inntrykk av at de kvantitative dimensjonene er spesielt viktige, og viktigere enn det som tidligere er sagt. Dette er ikke meningen. Hensikten er kun å få tallmaterialet fram slik at svarfordelingen er dokumentert. Hele presentasjonen er lagt ut som eget vedlegg (vedlegg 2), mens vi i neste kapittel oppsummerer hovedpunkter fra dette vedlegget.

I ettertid kunne det eventuelt vært plukket ut kun de faktorer hvor det framgår systematiske forskjeller i oppfatninger mellom rektorer og mellomledere. Vi har imidlertid valgt å la også øvrige svarfordelinger komme fram.

4. Oppsummeringer og foreløpige vurderinger

I dette kapittelet oppsummeres hovedresultater fra undersøkelsen, basert på vedlegg 2.

4.1 Skolens kultur

Kultur for læring

Et flertall av lederne mener de er åpne for kritikk og læring. Lederne mener også at det i noen grad eksisterer en kultur for læring og utvikling på skolene, og her vurderer rektorene situasjonen gjennomgående mer positiv enn mellomlederne. Når det gjelder utsagnet ”Når vi i ledelsen skal presentere undersøkelser som er gjort på/for vår skole er vi ofte bekymret over reaksjonene blant lærerne” er det et flertall av lederne som ikke er nige i dette mens ca. 1/3 av respondentene er enige, mellomlederne i litt større grad enn rektorene. Dette kan være uttrykk for at skolekulturen og –kommunikasjonen utfordres i forbindelse med slike undersøkelser. I en læringskultur kan det være mulig å tenke seg at undersøkelser tas i mot med offensiv interesse heller enn å være forbundet med bekymring.

2/3 av lederne mener det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for å ”løse” disse i sin avdeling. Noen færre, drøyt halvparten, mener det samme er gjeldene for hele skolen, og det er mellomlederne som uttrykker denne forskjellen mellom avdelingen og skolen som helhet. (Her kan det bemerkes at rektorene fikk beskjed om, der ordet ”avdeling” var brukt i spørsmålene, å svare med tanke på sine nærmeste medarbeidere i administrasjonen.)

Utvikle skolen som lærende organisasjon

Drøyt halvparten av alle ledere sier seg enige i at det i deres avdeling er utviklet felles oppfatninger om hva en lærende organisasjon er og hva som kan gjøres for å utvikle skolen i en slik retning. De øvrige sier seg ikke tilsvarende enig i dette. Nesten alle rektorene og et lite flertall av mellomlederne sier at det på deres skole er klargjort at det å utvikle skolen til en lærende organisasjon er helt nødvendig for en positiv utvikling av pedagogisk praksis og at det haster med å få dette til. Drøyt 40% av mellomlederne uttrykker at de er usikre på hva de bør gjøre for å utvikle skolen som lærende organisasjon, mens et flertall synes ikke å være tilsvarende usikre på dette. 1/3 av lederne sier seg verken enig eller uenig i utsagnet ”Jeg synes pratet om skolen som lærende organisasjon er ganske langt fra den virkelighet jeg opplever til daglig”. En snau fjerdedel av lederne er enig i utsagnet og de øvrige er uenige, forøvrig et utsagnet som kan tolkes forskjellige av respondentene. Svarene kan forstås slik at en del ledere ikke mener deres skoler er ”lærende organsiasjon”, noe som kom fram også gjennom vurderinger av andre utsagn. Det kan også tolkes i retning av at termen ”lærende organsiasjon” ikke er i vanlig bruk i skolehverdagen.

Det er delte syn på hvorvidt elevene involveres i avdelingens vurderings- og utviklingsarbeid. Drøyt halvparten av lederne synes å mene at dette ikke skjer i særlig grad.

Samarbeid og kommunikasjon

Skolelederne mener at det er samarbeid omkring utvikling av praksis på skolen og rektorene vurderer dette mer positivt enn mellomlederne. Samtidig er skolelederne i noe grad enig i at mangelfulle samarbeidsrelasjoner hindrer pedagogisk utviklingsarbeid. Dette kan dreie seg om at samarbeidet skjer blant et fåtall lærere eller på få områder, noe et mindretall av lederne synes å mene, og det kan dreie seg om mangelfullt samarbeid mellom avdelinger og enheter. Et flertall av skolelederne vil prioritere å utvikle samarbeidsrelasjonene i tiden framover,

rektorene i sterkere grad enn mellomlederne. Skolelederne er ellers i høy grad enige i at de samarbeider med lokalmiljøet og med fylkesopplæringssjefen for å utvikle skolen, og rektorene vurderer dette mer positivt enn mellomlederne.

Den eneste faktoren som har slått ut i forhold til kjønn er navngitt ”oppriktighet i kommunikasjonen”; de mannlige skoleledere mener i signifikant høyere grad enn de kvinnelige skolelederne at det er oppriktighet i kommunikasjonen på skolen. Dette omhandler både i hvilken grad lederen sier det hun/han mener til sine medarbeidere og tilsvarende i hvilken grad lederen opplever at medarbeiderne er oppriktige mot seg.

Ellers er det en fjerdepart av lederne som synes å mene at det er svært mange situasjoner i forhold til enkeltmedarbeidere det er vanskelig å takle.

Klare intensjoner?

De fleste lederne er i høy grad enig i at lærerne på deres skole sjelden er i tvil om hvilke mål den samlede ledelsen har for arbeidet i skolen. Det er samtidig over 40% av mellomlederne og enkelte rektorer som er mer i tvil om dette. Drøyt 80% av lederne mener at når ledelsen fattet beslutninger om viktige saker ved skolen er dette først drøftet med lærerne. Nesten alle rektorene og drøyt 60% av mellomlederne mener lederteamet samarbeider nært med lærerne om å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet mens de resterende mellomlederne vurderer at dette er tilfelle i liten eller til en viss grad.

Daglig drift og langsiktighet

Et flertall av mellomlederne sier at de sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgaver som skal ivaretas på skolen og noen rektorer deler denne oppfatningen. Et flertall av mellomlederne og enkelte rektorer sier seg enig i utsagn om at det er så mye å gjøre hele tiden at de sjelden reflekterer over det de driver med.

Utsagn om at pedagogisk ledelse ikke blir prioritert så veldig høyt da det administrative arbeidet tar for mye tid, gir en deling i ledergruppa. Drøyt halvparten (et stort flertall mellomledere og en rektor) støtter dette mens de andre ikke er enige (10% sier seg verken enig eller uenig). De to ledergruppene ser ut til å oppleve mangel på tid signifikant forskjellig.

4.2 Skolens ledelse

Forventninger til ledelse

Skolelederne er i høy grad enige i at de opplever klare forventninger både fra ledergruppa, fra lærerne og fra fylkesopplæringssjefen om at de skal bidra til å utvikle skolen. Ellers synes et flertall skolelederne at det er et slikt klima i ledergruppa at de får utviklet seg som ledere - rektorene i høyere grad enn mellomlederne, men en 1/3 av skolelederne mener at de i liten eller i noe grad får utviklet seg som ledere.

Ledelsen skaper klima

Begge ledergruppene mener at ledelsen skaper klima for utviklingsarbeid på skolen, rektorene i signifikant mer positiv grad enn mellomlederne.

Utviklingsarbeid ved skolen og ledernes innvirkning

De fleste lederne mener at utviklingsarbeidet på skolen skjer som et bevisst og systematisk arbeid for å forbedre pedagogisk praksis mens en drøy 1/3 av mellomlederne er av en annen

oppfatning. Et flertall av skolelederne mener at de gir tilbakemeldinger når det gjelder utviklingsprosjekter på skolen. Tilsvarende er det et flertall som mener at lederteamet er dyktige til å være aktive støttespillere i avdelingenes og skolens utviklingsarbeid, mens omlag 1/3 av mellomlederne ikke er tilsvarende enig i dette. Alle rektorene med unntak av en og et flertall av mellomlederne mener at de i lederteamet er flinke til å snakke sammen slik at de forstår hverandre og kommer seg raskt videre i skolens utviklingsarbeid.

Det er betydelig forskjell i vurderinger mellom rektorene og mellomlederne når det gjelder utsagnet: "Lederteamet er dyktige til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer". Mens de fleste rektorene sier seg helt eller delvis enig i dette er det et snaut flertall av mellomlederne som sier seg noe uenig. Ingen av mellomlederne sier seg helt uenig i utsagnet, mens et par av rektorene gjør det.

3/4 av respondentene sier seg enig i at de bruker den nye læreplanen som en god anledning til å sette i gang langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid på deres skole. Det er samtidig omlag en 1/3 av lederne, mellomledere i større grad enn rektorer, som gir uttrykk for at hurtige læreplanendringer også kan hindre langsiktig utviklingsarbeid.

Skolelederne er ellers i høy grad enige i at skoleorganisasjonen er tilstrekkelig fleksibel til at lærerne har autonomi til å drive utviklingsarbeid.

Kommunikasjon mellom ledere og lærerne

Mellomlederne er i mindre grad enn rektorene enige i at lærerne stort sett er flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger til lederne. Et klart flertall av rektorene og halvparten av mellomlederne mener i høy grad at lærerne gir konstruktive tilbakemeldinger, mens de øvrige er av en annen oppfatning.

4.3 Skolens gjennomføringsarbeid

Hva kommer ut av utviklingsarbeidet?

Et flertall ledere synes å mene at utviklingsarbeidet på skolen fører til resultater mens ca. 1/3 av alle lederne (mellomledere i større grad enn rektorer) mener at utviklingsarbeid på deres skole munner ut i mye prat men ikke fører til endring av forhold som er vesentlig og som kunne trenge til forbedring. 1/3 av lederne vurderer det slik at de har en del planer om områder de skal forbedre på skolen men de har ikke kommet i gang eller kommet særlig langt ennå. Et flertall er uenig i dette og vurderer det antakeligvis slik at planer er iverksatt. Det er ingen signifikante forskjeller mellom ledergruppene eller kjønn i synet på dette.

Kollektiv læring?

Det er delte oppfatninger om i hvilken grad lederne har fokus på den kollektive læringen i kollegiet. Drøyt 40% mener det er slik fokus mens de øvrige mener det ikke er slik fokus eller de stiller seg verken enig eller uenig til saken. Omtrent halvparten av lederne mener at lærerteamene alltid evaluerer utviklingsprosjekter og reflekterer over det som erfares mens den andre halvparten i noe eller i liten grad er enig i dette. Det er også ulike syn når det gjelder vurderinger av hvorvidt lærerteamene deler sine erfaringer fra utviklingsprosjekter og det de har lært med hele kollegiet i avdelingen. Drøyt 40% mener at slik erfaringsdeling foregår, mens et flertall er i noe eller liten grad enig i dette. Tilsvarende er det uenighet om hvorvidt refleksjon omkring egen praksis på skolen skjer på en overflatisk måte. Halvparten

av lederne mener dette ikke er tilfelle mens ca. 30% mener at refleksjonen er overflatisk og ca. 20% er verken enig eller uenig.

Systematisk evaluering?

I følge et klart flertall av skolelederne (ca. 80%) blir skolens virksomhet systematisk evaluert og lederne tar initiativ til at deres medarbeidere evaluerer sin egen virksomhet på en systematisk måte. Ca. 70% av lederne mener elevenes læringsutbytte også blir systematisk evaluert. De øvrige lederne sier seg enten uenig eller verken enig eller uenig i dette. Det er ingen signifikante forskjeller verken mellom ledergrupper eller kjønn når det gjelder denne faktoren. 70% av alle lederne (rektorer i litt større grad enn mellomledere) vurderer at elevene jevnlig får tilbakemeldinger på hvordan deres utvikling og læring blir vurdert. 20% sier seg verken enig eller uenig i dette mens de resterende mener at elevene ikke får slik jevnlig tilbakemelding.

Halvparten av lederne (rektorer i større grad enn mellomledere) mener det er enighet i lærerkollegiet om at systematisk evaluering skal bidra til læring i kollegiet og til utvikling av elevenes læringsmiljø mens de øvrige mener dette i noe eller liten grad er tilfelle. Det er delte oppfatninger om i hvilken grad lærerne kontinuerlig vurderer sin egen undervisningspraksis sammen med kollegaer. Snaut halvparten av rektorene og ¼ av mellomlederne mener at dette skjer. Drøyt 40% av lederne sier seg helt eller delvis uenig.

Nesten alle rektorer og et mindre flertall av mellomlederne sier seg enig i utsagnet: ”Vurderingsarbeid er noe vi driver med hele tiden og tar som en selvfølge på vår skole” mens drøyt 40% av mellomlederne uttrykker mer skepsis.

Det er ett utsagn som har fått stor oppslutning: ”Vi arrangerer egne møter og gjennomfører forskjellige tiltak for at skolens virksomhet, på ulike nivå, skal bli systematisk vurdert”. 1/3 av lederne er helt enige i dette, snaut 60% er delvis enige mens ca. 10% uttrykker mer tvil eller uenighet, mellomledere i større grad enn rektorer.

4.4 Tiltak for skolebasert vurdering, utviklingsarbeid og evaluering av undervisning

Vi spurte skolelederne både om hva som anvendes og hva som ansees som viktige tiltak, på skolenivå og på undervisningsnivå.

Skolenivå

De tiltak som anvendes mest til skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på skolene er ”Elevplan og elevsamtaler”, hvor nærmere 60% krysser av på at dette anvendes mye, ”Fylkesopplæringsjefens årlige skolebesøk”, ”Kulturundersøkelsen” og ”Medarbeidersamtaler”. Drøyt 30% av skolelederne sier at den nasjonale Elev- og lærlingeundersøkelsen anvendes mye, 5% sier at den ikke anvendes, mens de øvrige sier den anvendes noe.

Medarbeidersamtaler rangeres til være det viktigste verktøyet for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på skolen. Skolelederne mener også at det er viktig å få ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet. Tilsvarende rangeres elevplan og elevsamtaler som viktig for dette formålet. Den nasjonale elev- og lærlingeundersøkelsen fikk oppslutning midt på treet, mens elevundersøkelser og/eller brukerundersøkelser som gjennomføres lokalt ble vurdert som noe viktigere.

Undervisningsnivå

Når det gjelder tiltak for formell og systematisk evaluering av undervisning er det "Individuelle elevplaner og elevsamtaler" som skårer høyest både når det gjelder anvendelse og når det gjelder vurdering av viktighet. "Individuelle prøver og andre typer målrettede individuelle oppgaver for å teste kunnskaper og ferdigheter" får nest høyest skår på anvendelse men blir ikke rangert blant de viktigste tiltakene. "Karakterer" får også blant de høyeste skårene når det gjelder anvendelse, men kommer mer midt på treet når det gjelder vurdering av viktighet.

Ett av tiltakene var formulert slik: "Samtaler i klassa omkring egenvurdering og evaluering for å fremme evne til å forholde seg til egen læringsprosess". Dette får nest høyest skår på vurdering av viktighet, og får en plassering midt på treet når det gjelder anvendelse. Opp mot 80% av skolelederne sier at Mappevurdering er et viktig og til dels svært viktig tiltak og tiltaket blir rangert på tredje plass i grad av viktighet. Snaut 20% sier at Mappevurdering anvendes mye og 75% sier det anvendes noe, og tiltaket kommer omtrent midt på treet i grad av anvendelse.

Rundt 40% av skolelederne krysser av på at observasjon av egen eller kolleagers praksis og med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer ikke anvendes som tiltak for evaluering av undervisningen. Disse tiltakene rangeres lavest når det gjelder anvendelse. De samme tiltakene rangeres høyere når det gjelder viktighet.

Ulike virkelighetsoppfatninger

Resultatene på undersøkelsen som er gjennomgått her, mener vi viser at det er delte oppfatninger om en rekke forhold som angår skolekultur, ledelse og gjennomføring av utviklingsarbeid. Sagt med andre ord, det synes som at virkeligheten oppfattes en god del forskjellig, både mellom rektorgruppa og mellomlederne - hvor forskjellene delvis er signifikante - men også mellom lederne på tvers av ledergruppene. Vi har allerede referert en rekke utsagn der skolelederne har ulike vurderinger. Eksemplene under, som ikke er referert tidligere, kan påminne oss om hvilke forskjeller i vurderinger det kan dreie seg om:

- Et flertall ledere mener det eksperimenteres med pedagogisk praksis for å øke elevenes læringsutbytte. 1/3 av lederne mener dette skjer i liten eller noe grad.
- Et flertall av skolelederne mener det er høy grad av tillit og åpenhet mellom alle parter på skolen. Drøyt 40% av mellomlederne og drøyt 20% av rektorene er ikke tilsvarende enig i dette.
- En stor gruppe ledere mener det brukes for mye tid og krefter på plan- og utviklingsarbeid det ikke kommer nok ut av. En tilsvarende gruppe er uenig i dette.

Det er flere interessante aspekt ved dette og det er et spørsmål om hvordan resultatene kan tolkes. For det første kan en spørre om resultatene er uttrykk for variasjoner av oppfatninger, som blant annet kan ha å gjøre med ulike tolkninger av begrep og utsagn å gjøre, eller en kan spørre seg om det dreier seg om klare uenigheter om hvordan en relativt lik virkelighet skal forstås og vurderes, eller en kan spørre om det faktisk er store forskjeller blant skolene og avdelingene i hvordan tilstanden er på de områder undersøkelsen dekker. Sagt med andre ord, har vi å gjøre med "ulike tolkninger av samme virkelighet", "uenighet om hvordan samme virkelighet skal vurderes" eller "forskjellige vurderinger fordi virkeligheten er forskjellig" - og/eller viser resultatene en blanding av alle disse tre mulighetene?

Når vi begir oss inn på å spørre hvordan de ulike vurderingene kan forklares er dette samtidig et spørsmål om ”hvor” vi ser dette fra – altså et spørsmål om våre egne forventninger, teorier og perspektiver. Vi kommer mer tilbake til dette i det avsluttende kapittelet. Vi vil her bare kort nevne at det kanskje ikke er overraskende at skoleledere har delte oppfatninger om svært mange ting, men graden av uenighet har overrasket oss noe, spesielt i forhold til at disse skolelederne har studert sammen i en to-års periode for å stå bedre rustet til å samarbeide om utvikling av egen skole. Det har imidlertid overrasket oss at nettopp uenighet, eller spredning i vurderinger, kanskje synes å være det mest interessante funn i undersøkelsen.

4.5 Skoleledernes råd til sentrale myndigheter, FOS og HIL

Skolelederne fikk videre anledning til å svare på tre åpne spørsmål om hvilke råd de ville gi til henholdsvis sentrale myndigheter, fylkesopplæringssjefen og til høgskolen med hensyn til hvordan disse kan bidra til at skolene skal utvikle seg som lærende organsiasjoner.

Svarene angående råd til sentrale myndigheter (sp. 21) kretser omkring følgende tema:

- Tid til å gjennomføre Kunnskapsløftet før ny reform blir satt i verk.
- Bedre økonomi og tid, tillit
- Muligheter til å disponere noe av lærernes tid til slikt arbeid - mindre rigid avtaleverk
- Kompetanse, nok ressurser til kompetanseutvikling, sabbatsår
- Klarere forventninger, mer konsentrasjon om det viktigste, oppfølging

De råd skolelederne har til fylkesopplæringssjefen - om hva som må til for at skolen skal utvikle seg som lærende organisasjon (sp. 22) – har vi oppsummert slik:

- Enkelte skoleledere sier at FOS er god pådriver mens andre ønsker ”mer direkte engasjement”, klarere forventninger og tilbakemeldinger
- Mer ressurser til (pedagogisk) ledelse
- Hjelp og veiledning, ”utviklingssjef” på skolene, erfaringsutveksling, kursing, temasamlinger, læring på arbeidsplassen

Skolelederne ga videre følgende råd til Høgskolen i Lillehammer om hva eventuelt HIL kan bidra med for at skolen skal utvikle seg som lærende organisasjon (sp. 23), og vi har oppsummert disse slik:

- Tilby kurs og lederstudium som engasjerer, som er jordnært, kobler teori og praksis og er tilpasset skolenes (ulike) behov
- Sørge for å ha lærerkrefter for etter- og videreutdanning og som har god kompetanse om videregående skoler
- Tilby veiledningstiltak som tar utgangspunkt i virkelige situasjoner i hverdagen
- Formidle fagstoff

5. Vurderinger av studiet ”Ledelse av skoler i utvikling”

5.1 Innledning

Spørreundersøkelsen tredje del omhandlet vurderinger av studiet ”Ledelse av skoler i utvikling”. Det var fem spørsmål som var direkte rettet til dette. Ett av spørsmålene var et åpent spørsmål (sp 28) hvor skolelederne ble gitt anledning til å formulere med egne ord hva de mener studiet har bidratt til når det gjelder skolens videre utvikling. To av de øvrige spørsmålene var formulert som utsagn som omhandlet vurdering av studieopplegg og vurdering av personlig utbytte og skolens utbytte av studiet, med avkrysningsspørsmål på en skala fra ”helt enig” til ”helt uenig” (sp 24, 27). De siste to spørsmålene var spørsmål som omhandlet vurdering av hvor viktig studentene mente faginnholdet på studiet og bruk av ClassFronter var for egen bevisstgjøring og for utbyttet av studiet, og med avkrysningsmuligheter på en skala fra 5-1 hvor 5 var ”svært viktig” og 1 var ”helt uviktig”.

5.2 Totalvurdering av studiet

Studentene fikk anledning til å formulere egne synspunkter om studiet i et åpent spørsmål som var formulert slik: Når alt kommer til alt, hvordan mener du studiet har bidratt til din skoles videre utvikling? (sp 28) Svarene viser at det er delte oppfatninger om studiet. Mange uttrykker positive vurderinger om at studiet har gitt utbytte i mer eller mindre grad mens noen uttrykker at de har fått lite igjen. Enkelte utsagn kan tolkes i litt ulike retninger.

Blant de som uttrykker positive kommentarer om studiet er det respondenter som sier at studiet har virket bevisstgjørende og at det har vært positivt at hele ledergruppa har deltatt og at de har fått en bevisstgjøring om de samme temaene. En respondent sier det slik:

”Det beste med studiet var at ledergruppa ble tvunget til å være sammen et antall døgn utenfor egen skole.”

En annen er litt mer kritisk her og sier at studiet var bra ”men ikke nok i forhold til tiden ledelsen har nedlagt”.

Flere sier at det har vært positivt med kulturanalysen og enkelte bruker formuleringer som at den har vært ”svært viktig” eller ”spesielt god og nyttig” og ”den er en basis for handlingsplan”.

”Kulturundersøkelsen har skapt bevissthet rundt en del viktige forhold når det gjelder vår interne samhandling. Studiet har bidratt til økt felles forståelse i ledelsen for ledelsesspørsmål.”

”Bidratt til fokus på kulturen i skolen, og virket sammenspleisende på ledergruppa. Det har også blitt satt fokus på viktige sider ved ledelse i skole.”

”Bortsett fra kulturundersøkelsen har det kommet lite konstruktivt ut av studiet som vi i fellesskap har hatt utbytte av.”

Flere sier at det har vært positivt med fokus på skolekultur og at dette er noe å jobbe videre med. Enkelte sier at de nå vet mer om skolekultur og ”lærende organisasjon” enn tidligere og at dette har vært noe nytt. Det er helt klart delte oppfatninger om hvorvidt temaene oppleves som noe nytt eller ei. Enkelte sier at studiet ikke har inneholdt noe nytt.

Noen respondenter kommenterer også hvorvidt studiet vil ha betydning for videre utvikling på skolen. Også her er det delte oppfatninger.

”Det har vært inspirerende innslag som har ført til refleksjon. Mye har ikke gitt noe nytt. Er i tvil om studiet vil medføre at ting blir gjort annerledes (eller bedre) enn om vi ikke hadde tatt kurset.”

”Studietilbudet har vært samlende for ledergruppa, og gitt rom for refleksjon omkring egen praksis og skolens utvikling. Men kunne i mye større grad vært knyttet direkte til vår skole og skolehverdag.”

”Vi bør kunne utnytte de verktøy vi har fått gjennom studiet. Kulturundersøkelsen var nyttig for vår skole og har gitt oss mye å bygge videre på.”

”Avgjørende for organisasjonsendring, kulturbevissthet, holdningsskapende arbeid.”

”Jeg tenker vi har satt fokus på viktige områder. skoleutvikling har blitt satt i perspektiv - og gitt refleksjon. Dette gjør at vi har helt andre debatter nå om utviklingsarbeid, enn vi hadde tidligere. Vi bruker mer tid på planlegging av prosesser, mer tid til avklaring om hva vi egentlig ønsker, om mål og tiltak harmoniserer osv. Selve brevskrivningen og kulturanalysen videre har i allfall bidratt til at alle ønsker om endringer har kommet på bordet – og ikke minst at vi ser at de mange ønskene egentlig var ganske små. Dette har også noen av lærerne reflektert over. Kanskje dette har gitt en liten opplevelse av at det tidligere har vært mye syting over små ting. Det viser seg, til overraskelse for noen/de få – at de fleste trives godt på arbeidsplassen sin. Jeg tenker at vi, gjennom de prosesser som studiet har lagt opp til har kommet ut styrket og mer forberedt for nye utviklingsoppgaver.”

”I liten grad bidratt til min skoles videre utvikling.”

”Ser liten direkte nytte av det.”

”Usikker på om det har hatt særlig stor betydning. Det viktigste utbyttet er enkelte gode forelesninger og mulighetene vi har hatt til å arbeide med våre hverdagsoppgaver på samlingene.”

Enkelte respondenter sier at de tror studiet har vært positivt for skolens utvikling men at de selv har deltatt for lite på studiet. Andre sier at tiden må vise hva slags betydning det vil ha.

En respondent gir en ganske krass kritikk av studiet og sier at studiet har vært løst bygd opp og dårlig gjennomført. Vedkommende trekker blant annet fram ”Åsen-caset” og sier at ”Den slags diskusjonar hadde vi for 13 år sidan”. I tillegg sier denne respondenten at veilederen ikke fungerte som forventet. En annen respondent som kritiserer studiet sier det slik:

”Det har vel ikke bidratt til så mye...Et studium blir for generelt. Når en tar ei hel ledergruppe på en arbeidsplass vekk fra arbeidstida så må en jobbe med noe praktisk som denne skolen/ledergruppe har behov for. Dette ble en saus av selvfølgheter (de fleste av oss har vært i skolen i mange år) og for oss uaktuelle temaer. Noen gode forelesninger på slutten av studiet. Disse uttalelsene har selvfølgelig også å gjøre med vår manglende motivasjon (hvorfor???) og forventninger som ikke ble oppfylt.”

En annen respondent sier at for deres skole har ikke studiet bidratt til det det kunne i forhold til skolens videre utvikling. Vedkommende sier videre at

”Fylkesopplæringsjefen burde vært tydeligere i sine forventninger om gjennomføring og eksamen i tillegg til at bestillingen til HIL etter min vurdering har vært for dårlig – det burde vært et mer skreddersydd studium for skolene i Oppland for å gi kompetanse og utvikle skolene til å innføre kunnskapsløftet. HIL bør praktisere tilpasset opplæring i gjennomføring av sine studier for skolen.”

Enkelte respondenter peker på at studiet kom litt sent i forhold til utfordringene i Kunnskapsløftet.

5.3 Vurdering av personlig utbytte og skolens utbytte av studiet

Respondentene fikk anledning til å krysse av på en rekke utsagn som omhandler vurdering av personlig utbytte og av skolens utbytte av studiet (sp 27). Når vi refererer resultater her har vi summert svarene for svaralternativene ”helt enig” og ”delvis enig”. Det samme har vi gjort med svaralternativene ”helt uenig” og ”delvis uenig”.

Av de element som studiet har bestått av er det helt klart Kulturundersøkelsen som skårer høyest når det gjelder hva som har bidratt til bevisstgjøring og læring. 79% av respondentene sier seg helt eller delvis enig i utsagnet: ”Kulturundersøkelsen har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv” (D). Det er også 60% av respondentene (77% av rektorene og 56% av mellomlederne) som sier seg helt eller delvis enig i utsagnet: ”Jeg har store forventninger til at Kulturundersøkelsen vil få betydning for læring og utvikling på vår skole i tida framover” (I). Her er det 21 % som krysser av på ”verken enig eller uenig”, mens 19% sier seg delvis eller helt uenig i utsagnet, som må tolkes slik at de ikke har forventninger til at Kulturundersøkelsen vil få betydning for læring og utvikling på deres skole i tida framover. Et tredje utsagn om Kulturundersøkelsen lød slik: ”Arbeid med Kulturundersøkelsen har hittil hatt liten betydning for læring og utvikling på vår skole” (H). 62% av respondentene (54% av rektorene og 64% av mellomlederne) har sagt seg helt eller delvis uenig i dette, som må tolkes slik at de mener Kulturundersøkelsen allerede har hatt betydning, mens det er 22% av respondentene (39% av rektorene og 18% av mellomlederne) som er helt eller delvis enig i utsagnet. De øvrige som har krysset av på dette utsagnet, 16%, er verken enig eller uenig.

Det er 75 % av respondentene som sier seg helt eller delvis enig i utsagnet: ”Forelesningene på samlingene har bidratt til min bevisstgjøring og læring” (A). Videre er det 67% som krysser av på helt eller delvis enig i utsagnet om ”Diskusjonene på samlingene har bidratt til min bevisstgjøring og læring” (B). Utsagnet: ”Arbeid med refleksjonsnotat har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv” (G) har fått 41% av avkrysningene på ”helt enig” eller ”delvis enig”, mens de øvrige som har krysset av her fordeler seg omtrent likt på ”verken enig eller uenig” eller ”delvis” eller ”helt enig” i utsagnet. Når det gjelder litteraturen på studiet og utsagnet: ”Litteraturen i studiet har bidratt til min bevisstgjøring og læring” (C), så er det en

ganske jevn fordeling av avkryssninger på helt eller delvis enig (32%), verken enig eller uenig (33%) og delvis eller helt uenig (35). På utsagnet ”Veiledningene har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv” (E) deler gruppa seg i tre med 33% på hver av de tre hovedkategoriene svar. Det er Åsen-caset som er det element i studiet som har lavest skår. På utsagnet: ”Arbeid med Åsen-caset har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv” (F) er det 16% avkryssninger på helt eller delvis enig, mens 57% har krysset av på delvis eller helt uenig i dette utsagnet.

Det var også muligheter for å krysse av på noen generelle utsagn om studiet. På utsagnet: ”Studiet har gitt positive impulser i forhold til videre utvikling på vår skolen” (J) er det 49% som har krysset av på helt eller delvis enig, mens 17% har krysset av for delvis eller helt uenig i dette utsagnet. 1/3 av respondentene svarer seg verken enig eller uenig i utsagnet. 37% har sagt seg delvis eller helt uenig i utsagnet: ”Studiet har virket svært forstyrrende på min arbeidsdag” (K), mens det er noen færre, 29%, som er delvis eller helt enig. 35% svarer ”verken enig eller uenig”.

64% er helt eller delvis enig i utsagnet: ”Det er viktig for skolenes videre utvikling at alle i ledelsen har gått på det samme studiet” (L). 17% er helt eller delvis uenig i dette mens 19% er verken enig eller uenig.

57% har krysset av for delvis eller helt uenig i utsagnet: ”Det er liten hjelp i at bare lederne går på et slik studium når ikke resten av kollegiet er med” (M). 10% av respondentene er helt eller delvis enig i utsagnet mens 1/3 er verken enig eller uenig.

Tabell 6-1⁷

27		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig/ uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt
A	Forelesningene på samlingene har bidratt til min bevisstgjøring og læring	2% R 0% M 2%	13% R 15% M 12%	11% R 15% M 10%	59% R 54% M 60%	16% R 15% M 16%	3,75
B	Diskusjonene på samlingene har bidratt til min bevisstgjøring og læring	2% R 0% M 2%	11% R % M 14%	21% R 23% M 20%	41% R 46% M 40%	25% R 31% M 24%	3,78
C	Litteraturen i studiet har bidratt til min bevisstgjøring og læring	10% R 15% M 8%	25% R 39% M 22%	33% R 8% M 40%	27% R 31% M 26%	5% R 8% M 4%	2,92
D	Kulturundersøkelsen har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv	3% R 0% M 4%	3% R 15% M 0%	14% R 8% M 16%	38% R 39% M 38%	41% R 39% M 42%	4,11
E	Veiledningene har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv	13% R 39% M 6%	21% R 15% M 22%	33% R 23% M 36%	25% R 15% M 28%	8% R 8% M 8%	2,95
F	Arbeid med Åsen-caset har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg	30% R 39% M 6%	27% R 15% M 22%	27% R 23% M 36%	13% R 15% M 28%	3% R 8% M 8%	2,32

⁷ I siste kolonne står det oppført gjennomsnittsverdier. Der det står ”Snudd” gjelder dette utsagn som er negativt formulert, og ved å snu rekkefølgen på svarene får vi en gjennomsnittsskåre basert på et ”positivt” utsagn.

	selv	R 31% M 30%	R 46% M 22%	R 23% M 28%	R 0% M 16%	R 0% M 4%	
G	Arbeid med refleksjonsnotat har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv	16% R 15% M 16%	13% R 23% M 10%	30% R 31% M 30%	32% R 23% M 34%	10 % R 8% M 10%	3,06
H	Arbeid med Kulturundersøkelsen har hittil hatt liten betydning for læring og utvikling på vår skole	25% R 23% M 26%	37% R 31% M 38%	16% R 8% M 18%	18% R 31% M 14%	5% R 8% M 4%	2,40 Snudd: 3,60
I	Jeg har store forventninger til at Kulturundersøkelsen vil få betydning for læring og utvikling på vår skole i tida framover	8% R 8% M 8%	11% R 8% M 12%	21% R 8% M 24%	33% R 54% M 28%	27% R 23% M 28%	3,60
J	Studiet har gitt positive impulser i forhold til videre utvikling på vår skolen	6% R 8% M 6%	11% R 8% M 12%	33% R 54% M 28%	32% R 8% M 38%	18% R 23% M 16%	3,43
K	Studiet har virket svært forstyrrende på min arbeidsdag	11% R 8% M 12%	25% R 15% M 28%	35% R 69% M 26%	22% R 0% M 28%	6% R 8% M 6%	2,87 Snudd: 3,13
L	Det er viktig for skolens videre utvikling at alle i ledelsen har gått på det samme studiet	8% R 0% M 10%	10% R 15% M 8%	19% R 15% M 20%	27% R 31% M 26%	37% R 39% M 36%	3,75
M	Det er liten hjelp i at bare lederne går på et slik studium når ikke resten av kollegiet er med.	24% R 31% M 22%	33% R 46% M 30%	33% R 15% M 38%	8% R 8% M 8%	2% R 0% M 2%	2,30

5.4 Vurdering av studieopplegg, gjennomføring og egen deltakelse

Når det gjelder vurdering av studieopplegg, gjennomføring og egen deltakelse, er det noen resultater som utmerker seg. For det første er respondentgruppen delt i to når det gjelder vurdering av egen motivasjon for studiet. Flest, 48%, uttrykker seg delvis eller helt uenig i utsagnet "Min motivasjon for å delta på studiet var ganske lav" (D), mens 43% er helt eller delvis enig i utsagnet. Opp mot halvparten av studentene hadde altså lav motivasjon for studiet. Det er tilsvarende 51% som er helt eller delvis uenig i utsagnet: "Det var høy motivasjon i vår ledergruppe for å delta på studiet" (E) mens 22% av respondentene var enig i utsagnet. Det kan være mange forhold som virket inn på motivasjon for studiet, blant annet hva studentene visste om studiet og begrunnelsen om det på forhånd. Omtrent halvparten av respondentene, 49%, sier seg helt eller delvis enig i at "Jeg visste lite om hvorfor studiet skulle gjennomføres da jeg startet på det" (C), men det er også 40% som sier seg uenig i utsagnet.

73% sier seg helt eller delvis enig i at det har vært svært ujevnt i deres ledergruppe når det gjelder aktiv deltakelse på studiet (utsagn H). 9% sier seg uenig i dette. 45% svarer at de har vært aktive på studiet (derav ca. 70% av rektorene og 38% av mellomlederne) (utsagn G), mens 37% uttrykker at de ikke har vært aktive (15% av rektorene og 44% av mellomlederne).

¼ av respondentene er verken enig eller uenig i utsagnet: "Jeg mener denne type kurs bør overlates til den enkeltes studieønsker" (F). Ca. 1/3 av respondentene er helt eller delvis enig i

dette utsagnet, mens 44% sier seg delvis eller helt uenig og kan tolkes slik at de gir sin støtte til at fylkesopplæringsjefen satte i gang et felles tiltak med obligatorisk deltakelse.

Det er delte meninger blant respondentene når det gjelder vurderinger av hvor godt samsvar det har vært mellom studieplan og studieopplegg (utsagn A). Drøyt 40% er enig at det har vært et godt samsvar mens drøyt 20% er uenig. 34 er verken enig eller uenig. Nesten halvparten, 48%, sier seg enig i at studieopplegget er gjennomført slik det ble lovet (utsagn B) mens 16% er uenig i dette.

Tabell 6-2

24	63 svarte	Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt
A	Det har vært godt samsvar mellom studieplanen og studieopplegget	6% R 8% M 6%	18% R 15% M 18%	35% R 15% M 40%	37% R 54% M 32%	5% R 8% M 4%	3,16
B	Studieopplegget er gjennomført slik det ble lovet	3% R 8% M 2%	13% R 8% M 14%	35% R 23% M 38%	38% R 39% M 38%	11% R 23% M 8%	3,41
C	Jeg visste lite om hvorfor dette studiet skulle gjennomføres da jeg startet på det	10% R 23% M 6%	30% R 15% M 34%	11% R 0% M 14%	27% R 23% M 28 %	22% R 39% M 18%	3,22 Snudd: 2,78
D	Min motivasjon for å delta på studiet var ganske lav	18% R 15% M 18%	30% R 31% M 30%	10% R 8% M 10%	35% R 39% M 34%	8% R 8% M 8%	2,86
E	Det var høy motivasjon i vår ledergruppe for å delta på studiet	11% R 23% M 8%	40% R 46% M 38%	27% R 15% M 30%	19% R 15% M 20%	3,2% R 0% M 4%	2,63
F	Jeg mener at denne type kurs bør overlates til den enkeltes studieønsker	19% R 8% M 22%	25% R 31% M 24%	25% R 23% M 26%	19% R 23% M 18%	11% R 15% M 10%	2,78 Snudd: 3,22
G	Jeg har vært aktivt med på studiet	6% R 0% M 8%	30% R 15% M 34%	19% R 15% M 20%	27% R 54% M 20%	18% R 15% M 18%	3,19
H	Det har vært svært ujevnt i vår ledergruppe når det gjelder aktiv deltakelse på studiet.	3% R 15% M 0%	6% R 8% M 6%	18% R 0% M 22,0%	24% R 31% M 22%	49% R 46% M 50%	4,10 Snudd: 1,9

5.5 Vurdering av faginnhold.

Studentene fikk spørsmål om ”Hvor viktig har dette faginnholdet på studiet vært for din egen bevisstgjøring og læring?” (Sp 25). Det var her satt opp de fem hovedtemaene som var beskrevet i studieplanen. Svarene viser at ”Bygging av skolekultur” (E) har fått høyeste skår med 60% avkryssninger på 4 og 5, som betyr at dette faginnholdet vurderes som viktig. På neste plass kommer temaet ”Ledelse” (C) med 49% av avkryssningene på 4 og 5. Skolens

planleggingsarbeid og skolevurdering (A) har fått 41% hver av avkrysningene på 4 og 5, mens faginnholdet om Kompetanseutvikling (B) har skåret lavest, med 31% av avkrysningene på 4 og 5.

Tabell 6-3 (1=helt uviktig, 5=svært viktig)

25		1	2	3	4	5	Gj.snitt
A	Skolens planleggingsarbeid; realisering av læreplanens krav og intensjoner	6% R 8% M 6%	22% M 23% 22%	30% R 31% M 30%	35% R 23% M 38%	6,3 R 15% M 4%	3,13
B	Kompetanseutvikling; erfarings- og aksjonslæring	8% R 17% M 6%	21% R 17% M 22%	40% R 42% M 40%	29% R 17% M 32%	2% R 8% M 0%	2,95
C	Ledelse av samarbeidet i skolen; teambygging; kommunikasjon og konflikthåndtering.	6% R 0% M 8%	22% R 31% M 20%	22% R 23% M 22%	41% R 39% M 42%	8% R 8% M 8%	3,22
D	Skolevurdering; spenningen mellom styring og utvikling	5% R 0% M 6%	15% R 25% M 12%	39% R 50% M 36%	37% R 17% M 42%	5% R 8% M 4%	3,23
E	Bygging av skolekultur	8% R 0% M 10%	8% R 15% M 6%	24% R 23% M 24%	35% R 23% M 24%	25% R 39% M 22%	3,62

5.6 Vurdering av bruk av ClassFronter

Studiet ble gjennomført med bruk av ClassFronter i mellom samlingene. Studentene ble spurt om hvor viktig ulike bruksmåter av ClassFronter har vært for eget utbytte av studiet (Sp 26). Her går det fram at det er ClassFronter som "informasjonskanal" (A) som er blitt vurdert som viktigst av mange (54%), mens diskusjonsmulighetene (C) er vurdert som uviktig av et klart flertall (71%). 14% sier at ClassFronter har vært viktig som diskusjonsforum. ClassFronter har også vært anvendt som formidlingskanal av fagstoff. 45% av de som har besvart disse spørsmålene sier at ClassFronter som faglig ressurs (B) har vært svært viktig/viktig (4 og 5). Den siste bruksmåten, informasjon om og administrasjon av oppgaver (D), er vurdert som viktig av 46% av respondentene og som uviktig av 24%.

Tabell63-4

26		1	2	3	4	5	Gj.snitt
A	Informasjon om studiet og om samlingene, ClassFronter som informasjonskanal	5% R 0% M 6%	13% R 15% M 12%	29% R 23% M 30%	32% R 31% M 32%	22% R 31% M 20%	3,54
B	ClassFronter som faglig ressurs – et sted å hente fagstoff	5% R 0% M 6%	21% R 39% M 16%	30% R 39% M 28%	30% R 23% M 32%	14% R 0% M 18%	3,29

C	Diskusjonsmuligheter, kommunikasjon med andre deltakere på studiet	37% R 39% M 36%	35% R 54% M 30%	14% R 0% M 18%	11% R 0% M 14%	3% R 8% M 2%	2,10
D	Informasjon om og administrasjon av oppgaver	10% R 0% M 12%	14% R 15% M 14%	30% R 31% M 30%	30% R 39% M 28%	16% R 15% M 16%	3,29

5.7 Oppsummering

Kort oppsummert vil vi si at resultatene av skoleledernes vurderinger av studiet ”ledelse av skoler i utvikling” viser:

- Relativt lav motivasjon for studiet
- Svært ujevn deltakelse på studiet. 37% sier at de ikke har vært aktivt med.
- Halvparten sier at de visste lite på forhånd om hvorfor studiet skulle gjennomføres
- Delte meninger om totalutbytte av studiet, mange sier de har hatt utbytte av det, noen sier utbyttet har vært lite
- Delte meninger om samsvar mellom studieplan og studieopplegg
- Kulturundersøkelsen, forelesninger og diskusjon vurdert som viktigste element
- Et flertall har forventninger til at kulturundersøkelsen vil få betydning for læring og utvikling på skolen i tida framover
- Det oppfattes som positivt blant et flertall at ledelsen har vært samlet på studiet

6. Drøftinger og konklusjoner – skolen som lærende organisasjon

6.1 Analytisk modeller og ”tankemodeller” for refleksjon over resultater

I dette kapittelet drøfter vi sentrale punkter fra resultatene i spørreundersøkelsen. Drøftingene inkluderer ikke studieevalueringen (jfr. kap. 5).

I analysearbeidet har vi forholdt oss til tre hovedakser, her for enkelhets skyld kalt ”organisasjonsaksen”, ”tidsaksen” og ”kommunikasjonsaksen”:

- Organisasjonsaksen: de tre dimensjonene kultur, ledelse og utviklingsarbeid
- Tidsaksen: som omhandler fra dagens tilstand gjennom endringsarbeid til ønsket tilstand
- Kommunikasjonsaksen: modell for kommunikasjons-, lærings- og endringsnivåer

I undersøkelsen som er gjennomgått i denne rapporten har vi først og fremst fokusert på tre sentrale dimensjoner ved skolen som lærende organisasjon (organisasjonsaksen): skolekultur, skolens ledelse og skolens utviklingsarbeid og gjennomføringsevne. Vi har pekt på at dimensjonene ikke kan isoleres men at de overlapper hverandre.

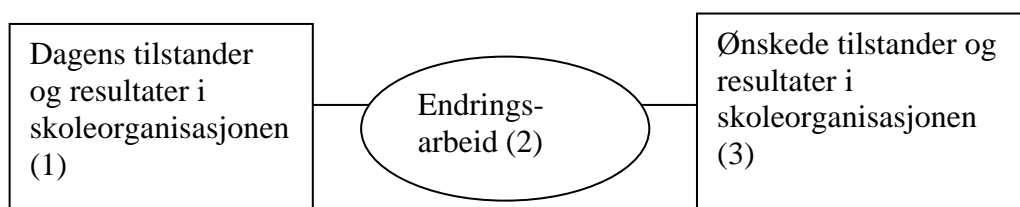
Fig.: Sentrale dimensjoner ved skolen som lærende organisasjon

Skolekultur	Skoleledelse	Utviklingsarbeid og gjennomføringsevne
-------------	--------------	--

I spørreundersøkelsen har skolelederne blitt bedt om å vurdere en rekke utsagn knyttet til disse tre dimensjonene, og vi har i foregående kapittel gjort rede for resultatene.

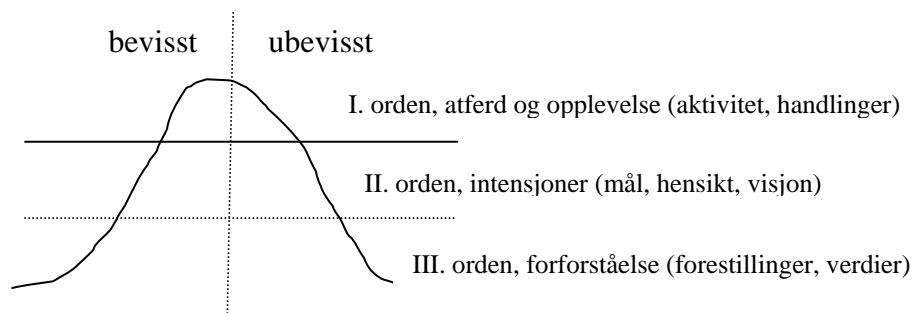
Sammenfiltret med disse tre dimensjonene er det også en annen viktig dimensjon ute å gå og som vi her har kalt tidsaksen. Skolene er i konstant bevegelse og skolenes tilstander og endringsarbeid må sees i forhold til et tidsforløp. I kapittelet 2 brukte vi en enkel modell for å tydeliggjøre at skolenes arbeid med å utvikle seg som lærende organisasjoner har å gjøre med en bevegelse, fra nåværende tilstand, gjennom endringsarbeid, til ønsket tilstand.

Fig. 2.1. Tidsaksen - fra dagens tilstand gjennom endringsarbeid til ny tilstand



I undersøkelsen er det særlig dagens tilstand (1) og skolens endringsarbeid (2) som blir vurdert, og enkelte vurderingsresultater peker også i retning av ønsket tilstand (3), men det er i relativt liten grad spurt etter ønsket tilstand i undersøkelsen, noe vi i etterkant av undersøkelsen ser det kunne være av interesse å få mer innsikt i.

Vi har videre anvendt en kommunikasjonsmodell som viser hvordan kommunikasjon, læring og endring kan forstås i forhold til tre sammenhengende nivå:



Modellen har i denne sammenheng primært et pedagogisk siktemål mer enn den har vært anvendt som analytisk redskap. Når skoleledere skal arbeide med videre utvikling i sine skoler kan denne modellen bidra til en klargjøring av hvilke kommunikasjonsnivå det kan være viktig å rette oppmerksomheten mot.

En eventuell analyse med utgangspunkt i denne modellen ville kunne struktureres som tabellen under viser. De tre dimensjonene kultur, ledelse og utviklingsarbeid har vi her latt smelte sammen og forholdt disse til tidsaksen (vertikalt: nåværende tilstand, endringsarbeid og ønsket tilstand) og til kommunikasjonsaksen (horisontalt: atferd, intensjoner og grunnleggende forestillinger), slik:

Dimensjoner: Skolekultur Skoleledelse Utviklingsarbeid og gjennomføringsevne	III. orden forforståelse (forestillinger, verdier)	II. orden Intensjoner (mål, hensikt, visjon)	I. orden atferd og opplevelse (aktivitet, handlinger)
Dagens tilstand og resultater	Hvilke forforståelser har skoleledere om dagens tilstand og resultater i egen skole?	Hvilke intensjoner har skoleledere i dagens situasjon?	Hva er lederens atferd og opplevelse i dagens situasjon?
Endringsarbeid	Hvilke forforståelser har skoleledere om endringsarbeid i egen skole?	Hvilke intensjoner har skoleledere når det gjelder endringsarbeid på skolen?	Hva er lederens opplevelse og atferd knyttet til endringsarbeidet på skolen?
Ønsket tilstand og resultater	Hvilke forforståelser har skoleledere om ønsket tilstand og resultater i egen skole?	Hvilke intensjoner har skoleledere når det gjelder ønsket tilstand og resultater på skolen?	Hvilke atferd og opplevelse er ønskelig?

6.2 Drøftinger av resultater i forhold til ”organisasjonsaksen”

I følge teoriene om skolen som lærende organisasjon har vi funnet følgende kjennetegn på tilstander for skolen som lærende organisasjon (jfr. kap. 2, her satt opp mer kortfattet og punktvis):

Skolekultur

- kultur som er tillitsfull, åpen for læring og endring
- utstrakt samarbeid mellom alle parter
- vekt på kollektive læringsprosesser
- fleksibel organisering slik at medarbeider på ulike nivå har nødvendig makt og myndighet til å utvikle sin praksis
- at kulturen preges av plan- og evalueringsarbeid som er utviklingsorientert, helhetlig og gir konkrete anvisninger for handling

Ledelse

- ledelse som prioriterer læring og pedagogiske oppgaver ved skolen høyt og som fokuserer på å skape gode læreprosesser for både elever og medarbeidere
- at ledelsen skaper sammenheng og helhet i utviklingsarbeidet ved skolen og sikrer handlings- og læringsaspektet ved dette
- at utviklingsarbeidet begrunnes godt
- ledelse i lærende organisasjoner har anerkjennende holdninger til sine medarbeidere
- at ledelsen bidrar til å utvikle godt samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og medarbeidere
- ledelsen er også bevisst på at ledelse skjer gjennom relasjoner og kommunikasjon
- egen maktutøvelse blir gjort til gjenstand for kontinuerlig kritisk refleksjon i samarbeid med kollegaer

Utviklingsarbeid

- målrettet og systematisk arbeid med læring og utvikling ved skolen som gir merkbare resultater i forhold til skolens kjerneaktivitet: læring, undervisning, refleksjon og evaluering
- fokus på læring i hverdagen, knyttet til de konkrete fag- og praksisfellesskap medarbeiderne hører til
- møteplasser og læringsarenaer benyttes bevisst for å bidra til læring blant medarbeidere og ledelse
- ledere og medarbeidere reflekterer sammen over egen praksis og virksomhet og det gis tilbakemeldinger, oppfølging og veiledning på alle nivå, der det trengs
- evaluering gjennomføres for å vurdere i hvilken grad endringsarbeidet lykkes (evaluering inkluderer vurdering av dagens tilstander og resultater)

I det følgende vil vi se nærmere på hvilke resultater vi har fra undersøkelsen og drøfte disse i forhold til teori.

Kulturdimensjonen

.....kultur som er tillitsfull, åpen for læring og endring

For å fremme læring i organisasjonen er det i følge Bang (1999) viktig med en åpen tone, god kommunikasjon og et aksepterende og trygt klima. Resultatene fra undersøkelsen viser at det er ulike vurderinger blant skolelederne når det gjelder grad av tillit og åpenhet i skoleorganisasjonen. Et flertall mener det er høy grad av tillit og åpenhet mellom alle parter på skolen. Drøyt 40% av mellomlederne og drøyt 20% av rektorene er ikke enig. Lederne mener at de selv er åpne for kritikk og læring og de vurderer det også slik at det i noen grad er kultur for læring på skolene, rektorene gjennomgående mer positivt enn mellomlederne. Det at 1/3 av skolelederne er bekymret i forhold til reaksjoner blant lærerne når de presenterer undersøkelser vedrørende skolen, kan imidlertid være tegn på at kulturen ikke er preget av stor åpenhet alle steder. I denne sammenheng kan en også merke seg at mens et lite flertall av lederne mener at lærerne stort sett er flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger til lederne er det et lite flertall av mellomlederne som ikke har sagt seg enig i dette, og det er også ca. 30% av rektorene som heller ikke er enige. I en kultur som kan betegnes som tillitsfull og åpen for læring og endring skulle en kunne anta at ledere i større grad oppfatter å få konstruktive tilbakemeldinger fra kollegene/medarbeiderne.

Et flertall ledere sier det er slik klima i ledergruppa at de får utviklet seg som ledere - rektorene i høyere grad enn mellomlederne. 1/3 av skolelederne mener at de i liten eller i noe grad får utviklet seg som ledere. Dette er et resultat som kan tolkes på ulike måter. Det kan være uttrykk for at enkelte ledere ikke opplever klimaet i ledergruppa som tilfredsstillende, som for eksempel samarbeid og relasjoner og at klimaet i de ulike ledergruppene faktisk er forskjellige. Det kan også være uttrykk for at en del ledere ikke synes at arbeidsbetingelsene er slik at de får utviklet seg som ledere.

Alle rektorene med unntak av en og et flertall av mellomlederne (drøyt 60% av lederne samlet) mener at de i lederteamet er flinke til å snakke sammen slik at de forstår hverandre og kommer seg raskt videre i skolens utviklingsarbeid. Drøyt 30%, i all hovedsak mellomledere, sier seg ikke enig i dette. Dette kan tolkes som at en betydelig andel mellomledere ikke synes å være tilfredse med kommunikasjonen i lederteamet, og som muligens har å gjøre med grad av tillit og åpenhet.

Om lag 55% av alle lederne, derav de fleste rektorene og et mindretall av mellomlederne sier seg helt eller delvis enig i utsagnet: "Lederteamet er dyktige til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer". Et snaut flertall av mellomlederne sier seg ikke enig. Det kan tenkes at enkelte av disse sier seg ikke enig fordi de ikke kan støtte premisset som ligger i utsagnet, nemlig at om at det utvikles angst og frustrasjon i organisasjonen når endringer skjer. Ingen av mellomlederne sier seg helt uenig i utsagnet, mens et par av rektorene gjør det. Vi tolker resultatene slik at opp mot halvparten av lederne ikke ser seg fornøyd med lederteamets håndtering av angst og frustrasjon i organisasjonen. Angst og frustrasjon i forhold til endring og mangelfull håndtering av dette kan stå i motstrid til tillitsfullhet og åpenhet for læring og endring.

.....utstrakt samarbeid mellom alle parter

I litteratur om lærende organisasjoner vektlegges samarbeid og kollektivitet i læring og utvikling. Den lærende organisasjon forutsetter, i følge Senge (1992), en skolekultur hvor den kritiske samtalen om det som skjer i praksisfeltet betraktes som naturlig og ønskelig. Dette

forutsetter utvikling av en kollektiv skolekultur, hvor medarbeidere snakker sammen, i motsetning til den individualistiske skolekulturen, som i følge forskning kjennetegner videregående skoler (Dahl 2004) samtidig som utviklingen går i retning av mer samarbeid og det som betegnes som kollektiv autonomi (Møller m.fl. 2005, Dahl 2004). Den kollektive autonomien kan oppfattes som en begrensning av den enkeltes individuelle autonomi og individuell fleksibilitet. Det gjelder både i forhold til samarbeid og til binding av mer av arbeidstiden til tilstedeværelse på skolen. Spørsmålet er om lærere blir motivert til å gi fra seg noe av sin individuelle autonomi til fordel for kollektiv autonomi og økt kollegialt samarbeid og læring. Eller, kan det tenkes at individuell og kollektiv autonomi kan forenes?

En kollektiv skolekultur har å gjøre blant annet med samarbeid mellom ulike parter, internt på skolen men også eksternt. Skolelederne mener at det er samarbeid omkring utvikling av praksis på skolen og rektorene vurderer dette mer positivt enn mellomlederne. Samtidig er skolelederne i noe grad enig i at mangelfulle samarbeidsrelasjoner hindrer pedagogisk utviklingsarbeid. Dette kan dreie seg om at samarbeidet skjer blant et fåtall lærere eller på få områder, noe et mindretall av lederne synes å mene, og det kan dreie seg om mangelfullt samarbeid mellom avdelinger og enheter. Et flertall av skolelederne vil prioritere å utvikle samarbeidsrelasjonene i tiden framover - rektorene i sterkere grad enn mellomlederne – og det er flere enkeltuttalelser som tyder på at en del skoleledere kunne ønske at samarbeidsrelasjonene var noe bedre.

Det synes å være stor grad av enighet om at det er samarbeid med lokalmiljøet og med fylkesopplæringssjefen for å utvikle skolen. Ca. 80% av lederne sier at det er slik samarbeid. Rektorene vurderer dette mer positivt enn mellomlederne, og det er signifikant forskjell i vurderingene mellom de to ledergruppene.

Det er et lite mindretall rektorer og mellomledere som mener relasjonsforholdet ikke er så godt. Dette kan tyde på forskjeller mellom skoler og avdelinger når det gjelder samarbeidsrelasjonene til lokalmiljøet og fylkesopplæringssjefen. Undersøkelsen gir imidlertid ikke svar på hva dette kan komme av.

.....vekt på kollektive læringsprosesser

Vi har allerede (over) pekt på vektleggingen av kollektive læreprosesser innen teorier om lærende organisasjoner. Blant skoleledere i Oppland er det forskjellige vurderinger av i hvilken grad lederne har fokus på den kollektive læringen i kollegiet. Drøyt 40% mener det er slik fokus mens de øvrige mener det ikke er slik fokus eller de stiller seg verken enig eller uenig til saken. Det er også ulike vurderinger når det gjelder hvorvidt lærerteamene deler sine erfaringer fra utviklingsprosjekter med hele kollegiet i avdelingen. Drøyt 40% mener at slik erfaringsdeling foregår. Et flertall er i noe eller liten grad enig i dette. Tilsvarende er det ulike vurderinger på hvorvidt elevene involveres i avdelingens vurderings- og utviklingsarbeid. Drøyt halvparten av lederne synes å mene at dette ikke skjer i særlig grad.

Det er videre delte oppfatninger om i hvilken grad lærerne kontinuerlig vurderer sin egen undervisningspraksis sammen med kollegaer. Snaut halvparten av rektorene og ¼ av mellomlederne mener at dette skjer. Drøyt 40% av lederne sier seg helt eller delvis uenig. Disse resultatene kan tolkes slik at det er ulike vurderinger blant lederne hvorvidt kollektive læreprosesser blir vektlagt. Det kan her ligge ulike tolkninger av hva som kan forstås som ”kollektive læringsprosesser”. Det er likevel rimelig å anta at graden av kollektive læreprosesser er varierende på skolene og at dette blir vektlagt i varierende grad og vurdert forskjellig.

.....fleksibel organisering slik at medarbeider på ulike nivå har nødvendig makt og myndighet til å utvikle sin praksis

I ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005 – 2008) står det blant annet:

Lærende organisasjoner kjennetegnes blant annet av fleksibilitet i arbeidsmåter og organisering, og de preges av kompetanseutvikling og kunnskapsspredning. Samhandling med andre kompetansemiljøer og erfaringsspredning mellom kolleger og mellom skoler er av avgjørende betydning.” (s. 6)

Vår undersøkelse viser at et flertall skoleledere er enige i at skoleorganisasjonen er tilstrekkelig fleksibel til at lærerne har nok myndighet til å drive lokalt utviklingsarbeid. 30% av lederne gir ikke tilslutning til dette. Det kan være grunn til å stille spørsmål og drøfte nærmere i skolene hvordan dette forstås og hvilke organisasjonsmessige forhold som eventuelt hindrer utvikling av praksis.

.....at kulturen preges av plan- og evalueringsarbeid som er utviklingsorientert, helhetlig og gir konkrete anvisninger for handling
Dette punktet kommenteres senere.

Ledelsesdimensjonen

.....ledelse som prioriterer læring og pedagogiske oppgaver ved skolen høyt og som fokuserer på å skape gode læreprosesser for både elever og medarbeidere

Skolelederne er i høy grad enige i at de opplever klare forventninger både fra ledergruppa, fra lærerne og fra fylkesopplæringssjefen om at de skal bidra til å utvikle skolen. Begge ledergruppene mener at ledelsen skaper klima for utviklingsarbeid, rektorene i signifikant høyere grad enn mellomlederne. Imidlertid er det et flertall av mellomlederne og noen rektorer som sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgaver som skal ivaretas på skolen. Det er også et flertall av mellomlederne og enkelte rektorer som sier seg enig i utsagn om at det er så mye å gjøre hele tiden at de sjelden reflekterer over det de driver med. Utsagn om at pedagogisk ledelse ikke blir prioritert så veldig høyt da det administrative arbeidet tar for mye tid, gir en deling i ledergruppa. Drøyt halvparten (et stort flertall mellomledere og en rektor) støtter dette mens de andre ikke er enige.

Det er mange ledere som synes å ha et klart fokus på læring og pedagogiske oppgaver. Drøyt halvparten av lederne er enige i at det i deres avdeling er utviklet felles oppfatninger om hva en lærende organisasjon er og hva som kan gjøres, noe som burde være godt grunnlag for å skape gode læreprosesser i organisasjonen. Det kan være et spørsmål om hva de felles oppfatningene om skolen som lærende organisasjon går ut på, og om disse oppfatningene er tilstrekkelige eller adekvate i forhold til å utvikle gode læreprosesser for både elever og medarbeidere.

Det kan synes som at lederne er enige om at de skal bidra til å utvikle skolen og å ha fokus på pedagogiske oppgaver, samtidig som hverdagen for mange viser noe annet i praksis. Dette kan også sammenholdes med at det er drøyt 40% av mellomlederne som er usikre på hva de bør gjøre i forhold til å utvikle skolene som lærende organisasjoner. Hvis hverdagen er travel med administrative oppgaver, og lederen samtidig er usikker på hva som bør gjøres for å skape endring, er dette kanskje ikke forenlig med ledelse som ”prioriterer læring og

pedagogiske oppgaver høyt og som fokuserer på å skape gode læreprosesser for både elever og medarbeidere”.

De fleste skoleledere opplever det som et dilemma å være både administrativ og pedagogisk leder (Wingård 1996). Flere studier innenfor skoleledelsesfeltet viser at det pedagogiske arbeidet tones ned og at administrativt arbeid får forrang, selv om skolelederne selv mener at det pedagogiske arbeidet bør prioriteres (Berg 1999, Lundgren 1986, Møller 1995). Dette ser ut til å gjelde halvparten av mellomledere i vår undersøkelse. I mindre grad gjelder det rektorene. Dette kan ha sammenheng med det Møller m.fl. (2005) har funnet i sin undersøkelse; rektorene i videregående skoler har mulighet til å delegere administrative oppgaver til kontorpersonalet og opplever derfor å ha tid til pedagogisk ledelse. Det kan også ha sammenheng med rektorenes selvoppfatning og prioritering av oppgaver.

.....at ledelsen skaper sammenheng og helhet i utviklingsarbeidet ved skolen og sikrer handlings- og læringsaspektet ved dette

Dette kommenteres under ”Utviklingsarbeid”

..... at utviklingsarbeidet begrunnes godt

Vi har i kap. 2 vist til at det oppfattes som viktig at ledelsen har klare intensjoner med utviklingsarbeidet, og gjerne ”moral purposes” i følge Fullan (2001). Det legges også stor vekt på dialog og deling av lederskap (McBeath, 2006), som innebærer at utviklingsarbeid ikke er noe som ledelsen kan ”tre nedover hodet” på personalgruppa. Et hovedanliggende i teorier om lærende organisasjoner er at læringen forutsetter involvering og eierskap av de som skal lære.

Dersom utviklingsarbeid begrunnes godt burde det være grunn til å anta at medarbeidere i skoleorganisasjonen er kjent med hva som er målene for arbeidet. De fleste skolelederne i vår undersøkelse mener lærerne vet hva den samlede ledelsen har av mål for arbeidet i skolen, men 40% av mellomlederne er i tvil om dette. Det er også 40 % av mellomlederne som ikke gir tilslutning til at lederteamet samarbeider nært med lærerne om å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet ved skolen. 20% av skolelederne gir videre ikke tilslutning til at viktige saker drøftes med lærerne før ledelsen fatter beslutninger, mens 80% mener at dette skjer.

.....ledelse i lærende organisasjoner har anerkjennende holdninger til sine medarbeidere

Vi har ingen resultater i denne spørreundersøkelsen som direkte sier noe om dette forholdet.

.....at ledelsen bidrar til å utvikle godt samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og medarbeidere

Vi viser til tidligere punkt hvor samarbeidsforhold mellom ledelse og lærere allerede er berørt og hvor vi blant annet har sett på at et flertall ledere mener det er høy grad av tillit og åpenhet mellom alle parter på skolen mens 40% av mellomlederne ikke støttet dette.

Resultatene fra undersøkelsen viser videre at et flertall på drøyt 75% av skolelederne mener at lærerne er åpne for faglig kritikk og forslag fra lederen. Når det gjelder faktoren 7.6

”Oppriktighet i kommunikasjon”, viser resultatene at et flertall av ledere sier seg enig i utsagnet ”Jeg sier det jeg mener til mine medarbeidere når det er viktig for meg”. Ca. 1/3 av lederne er helt enig mens en drøy halvpart er delvis enig i dette. Det er opp mot 95% av lederne som sier seg enig (dobbelte så mange er delvis enig som helt enig) i utsagnet: ”Jeg opplever at de fleste medarbeiderne mine er oppriktige mot meg”. Samlet viser faktoren at mannlige ledere mener at det er mer oppriktighet i kommunikasjonen enn kvinnelige ledere.

Andre resultat viser at 1/4 av lederne mener det er svært mange situasjoner i forhold til enkeltmedarbeidere det er vanskelig å takle. Dette er kanskje ikke overraskende resultat i forhold til at det i følge spørreundersøkelse blant lærere i videregående skoler går fram at det er et høyt konfliktnivå mellom lærere og ledelse i videregående opplæring (Utdanningsforbundet, 2008). I SSB's levekårsundersøkelse fra 2006 går det også fram at lærere i videregående opplæring er av de yrkesgrupper som opplever mest konflikt mellom ansatte og ledelse og mellom ansatte sammenlignet med andre yrkesgrupper (SSB, 2006). 2/3 av lederne mener det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for og "løse" disse i sin avdeling.

Vi kan ikke med grunnlag i disse resultatene gi noe godt svar på hvorvidt ledelsen vurderer at de bidrar til å utvikle godt samarbeid mellom lærere og mellom ledelse og medarbeidere. Spørreundersøkelsen kunne vært tydeligere på dette punktet. Generelt mener et flertall ledere at de er åpne for kritikk og læring og at de bidrar til å skape klima for utvikling. I dette kan det tolkes at et flertall ledere mener at de bidrar til gode samarbeidsforhold.

.....ledelsen er også bevisst på at ledelse skjer gjennom relasjoner og kommunikasjon
I spørreundersøkelsen har det ikke vært spurt direkte om disse forholdene.

.....egen maktutøvelse blir gjort til gjenstand for kontinuerlig kritisk refleksjon i samarbeid med kollegaer

I en artikkel av Vince (2002) fokuseres det på at refleksjon – knyttet til organisasjonslæring og endring – har å gjøre med å synliggjøre maktrelasjoner, håndtere angst som oppstår når makt synliggjøres og bidra til demokratiutvikling i organisasjonen. Vi har ikke i undersøkelsen konkret etterspurt vurderinger av i hvilken grad egen maktutøvelse blir gjort til gjenstand for kritisk refleksjon. Vi har imidlertid stilt spørsmål omkring refleksjon over egen praksis hvor mellom 30-50% av lederne synes å mene at refleksjonen foregår på en overflatisk måte (se under). Vi har også tidligere referert at drøyt 40% av lederne sier seg delvis eller helt uenig i at lærerne kontinuerlig vurderer sin egen undervisningspraksis sammen med kollegaer, og et flertall av mellomlederne og enkelte rektorer sier seg enig i utsagn om at det er så mye å gjøre hele tiden at de sjelden reflekterer over det de driver med. Disse resultatene kan tolkes i retning av at refleksjon i skoleorganisasjonene foregår i varierende grad og med varierende kvalitet og det oppfattes og vurderes forskjellig. Resultatene skaper ikke et tydelig bilde av "...kontinuerlig kritisk refleksjon i samarbeid med kollegaer". I følge Vince (ibid.) er det når det kollektivt spørres omkring grunnleggende antakelser at makt i organisasjonen synliggjøres og at engstelse og bekymring håndteres sosialt (ikke individualisert) slik at maktstrukturer eventuelt kan endres.

Utviklingsdimensjonen

... at kulturen preges av plan- og evalueringsarbeid som er utviklingsorientert, helhetlig og gir konkrete anvisninger for handling)

.....at ledelsen skaper sammenheng og helhet i utviklingsarbeidet ved skolen og sikrer handlings- og læringsaspektet ved dette

....måltrettet og systematisk arbeid med læring og utvikling ved skolen som gir merkbare resultater i forhold til skolens kjerneaktivitet: læring, undervisning, refleksjon og evaluering
De fleste lederne mener at utviklingsarbeidet på skolen skjer som et bevisst og systematisk arbeid for å forbedre pedagogisk praksis. Drøyt 1/3 av mellomlederne er av en annen oppfatning.

Et flertall ledere synes å mene at utviklingsarbeidet på skolen fører til resultater, mens ca. 1/3 av alle lederne, mellomledere i større grad enn rektorer, mener at utviklingsarbeid på deres skole munner ut i mye prat men ikke fører til endring av forhold som er vesentlig og som kunne trenge til forbedring. En stor gruppe ledere (snaut 40%) mener det brukes for mye tid og krefter på plan- og utviklingsarbeid det ikke kommer nok ut av. En tilsvarende gruppe (drøyt 40%) er uenig i dette.

1/3 av lederne vurderer det slik at de har en del planer om områder de skal forbedre på skolen men de har ikke kommet i gang eller kommet særlig langt ennå. Et flertall er uenig i dette og vurderer det antakeligvis slik at planer er iverksatt.

3/4 av respondentene sier seg enig i at de bruker den nye læreplanen som en god anledning til å sette i gang langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid på deres skole. Omlag en 1/3 av lederne, mellomledere i større grad enn rektorer, gir uttrykk for at hurtige læreplanendringer også kan hindre langsiktig utviklingsarbeid.

En undersøkelse rettet mot rektorer og mellomlederne i videregående skoler i Buskerud fylke, der 90 mellomledere deltok (Dimmen 2004) fant at det var få av ledergruppene som i planleggingen av utviklingsprosjekter hadde tenkt gjennom et helhetlig opplegg for hvordan arbeidet med gjennomføringen skulle organiseres og ledes. Det kan synes som at det også i videregående skoler i Oppland er en utfordring å planlegge å gjennomføre utviklingsarbeid på en slik måte at det skapes resultater, på sentrale områder.

*.....fokus på læring i hverdagen, knyttet til de konkrete fag- og praksisfellesskap
medarbeiderne hører til*

Et flertall ledere mener det eksperimenteres med pedagogisk praksis for å øke elevenes læringsutbytte. 1/3 av lederne mener dette skjer i liten eller noe grad.

Det er ulike vurderinger av hvorvidt refleksjon omkring egen praksis på skolen skjer på en overflattisk måte. Halvparten av lederne mener dette ikke er tilfelle mens ca. 30% mener at refleksjonen er overflattisk og ca. 20% er verken enig eller uenig.

Undersøkelsen i Buskerud (ibid.) viser at den interne organiseringen hadde som eksplisitt formål å styrke personalets og organisasjonens kompetanseutvikling. De ulike møteplassene ble stort sett oppfattet som praktiske samarbeidsarenaer for den daglige virksomheten. Mellomlederne betraktet i liten grad disse møteplassene også som arenaer for personalets læring. De knyttet ikke spørsmålet om intern organisering til "kunnskapsledelse" og hverdagslæring og utviklingen av skolen til en lærende organisasjon.

*.....møteplasser og læringsarenaer benyttes bevisst for å bidra til læring blant medarbeidere
og ledelse*

Ett utsagn har fått stor oppslutning: "Vi arrangerer egne møter og gjennomfører forskjellige tiltak for at skolens virksomhet, på ulike nivå, skal bli systematisk vurdert". 90% er helt eller delvis enig i dette. Dette kan tolkes slik at det er stor grad av enighet om at det gjennomføres møter hvor skolens virksomhet vurderes, samtidig som det ikke forteller oss i hvilken grad møteplasser og læringsarenaer benyttes bevisst for å bidra til læring blant medarbeidere og ledelse.

*.....ledere og medarbeidere reflekterer sammen over egen praksis og virksomhet og det gis
tilbakemeldinger, oppfølging og veiledning på alle nivå, der det trengs*

Flertallet av ledere mener at lederteamet er dyktige til å være aktive støttespillere i avdelingenes og skolens utviklingsarbeid. Omlag 1/3 av mellomlederne er ikke enig i dette. Flertallet av ledere mener de gir tilbakemeldinger når det gjelder utviklingsprosjekter på skolen. Omtrent halvparten av lederne mener at lærerteamene alltid evaluerer utviklingsprosjekter og reflekterer over det som erfares, mens den andre halvparten i noe eller i liten grad er enig i dette.

I ”Kompetanse for utvikling. Strategi for kompetanseutvikling i grunnopplæringen (2005 – 2008) står det blant annet:

”Evnene til kontinuerlig refleksjon over om de mål som settes og de veivalg som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende egenskaper i lærende organisasjoner. Kompetanseutviklingstiltakene bør derfor i stor grad være knyttet til lærernes og instruktørens daglige praksis, og arbeidsplassen bør brukes aktivt som arena for kompetanseutvikling” (s.6)

Vi skal senere se nærmere på resultater som viser hvordan ledere oppfatter sin hverdag og hvilken betydning dette har i forhold til refleksjon over egen praksis.

..... evaluering gjennomføres for å vurdere i hvilken grad endringsarbeidet lykkes (evaluering inkluderer vurdering av dagens tilstander og resultater)

Nesten alle rektorer og et mindre flertall av mellomlederne sier seg enig i utsagnet:

”Vurderingsarbeid er noe vi driver med hele tiden og tar som en selvfølge på vår skole”.

Drøyt 40% av mellomlederne uttrykker mer skepsis.

Halvparten av lederne (rektorer i større grad enn mellomledere) mener det er enighet i lærerkollegiet om at systematisk evaluering skal bidra til læring i kollegiet og til utvikling av elevenes læringsmiljø. De øvrige mener dette i noe eller liten grad er tilfelle.

I følge et klart flertall av skolelederne (ca. 80%) blir skolens virksomhet systematisk evaluert og lederne tar initiativ til at deres medarbeidere evaluerer sin egen virksomhet på en systematisk måte. Ca. 70% av lederne mener elevenes læringsutbytte også blir systematisk evaluert. De øvrige lederne sier seg enten uenig eller verken enig eller uenig i dette. 70% av alle lederne (rektorer i litt større grad enn mellomledere) vurderer at elevene jevnlig får tilbakemeldinger på hvordan deres utvikling og læring blir vurdert. 20% sier seg verken enig eller uenig i dette mens de resterende mener at elevene ikke får slik jevnlig tilbakemelding. Undersøkelsen viser at evalueringsarbeidet i skolene, i høy grad er knyttet til skolen, aktivitetene og elevene (faktor 11.2), mens evalueringsarbeidet i noen grad er knyttet til lærernes undervisningspraksis og elevenes læringsutbytte (faktor 11.3). Det er 7 av 10 skoleledere i denne undersøkelsen som mener at lærernes selvbedømmelse ikke er etablert praksis i videregående skoler i Oppland

6.3 Drøftinger av resultatene i forhold til ”kommunikasjonsaksen”

Det er ikke gjennomført konkrete analyser i forhold til ”Kommunikasjonsaksen” men vi har gjort oss noen tanker på bakgrunn av materialet som vi forholder til denne aksen. I

”Kommunikasjonsaksen” er det av interesse å se på grad av sammenheng/konflikt – eller kongruens/inkongruens - mellom de tre nivåene I., II. og III. orden, jfr. figur vist tidligere. Spørsmålet er i hvilken grad det er kongruens mellom de grunnleggende for forståelser og forestillinger lederne har, de intensjoner de har og den atferd som faktisk utvises i organisasjonen, slik lederne vurderer det. I den grad det er kongruens er det av interesse å

drøfte i hvilken grad den samlede kommunikasjonen fremmer skolen som lærende organisasjon. I den grad det er inkongruens er det av interesse å drøfte hvilke nivå som eventuelt ikke er kongruent med andre nivå og om det er endringer av I., II. eller III. orden som synes nødvendig for at skolene skal utvikle seg som lærende organisasjoner.

Grunnleggende forestillinger – dagens tilstand og endringsarbeid

Når det gjelder vurderinger av dagens tilstand ser vi at et flertall ledere mener det er åpenhet og tillit på skolene og at det i noen grad er utviklet en kultur for læring, at det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og løse disse og at det generelt er oppriktighet i kommunikasjonen mellom ledere og medarbeidere. Det er samtidig en større gruppe ledere, om lag 30-40%, som på de fleste områder ikke sier seg helt eller delvis enig, og trenden er at dette gjelder mellomledere i større grad enn rektorer. Når det gjelder oppfatninger om utviklings- og endringsarbeid ved skolen er det et flertall (2/3) som mener at dette skjer som et bevisst og systematisk arbeid. Det er også en utbredt oppfatning at skoleorganisasjonen er fleksibel nok til at lærerne kan utvikle sin praksis lokalt og også at lærerne er flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger til lederne. Det er videre en utbredt oppfatning om at vurderingsarbeid er noe som drives hele tiden og tas som en selvfølge. Også på disse områdene er det en større gruppe mellomledere som har en annen oppfatning enn flertallet. Vi mener det er grunnlag for å si at skolelederne i videregående skoler i Oppland har forskjellige vurderinger når det gjelder grunnleggende forestillinger om tilstand og utviklings- og endringsarbeid ved egne skoler. Rektorene mener, i større grad enn mellomlederne, at det er tillit og åpenhet, kultur for læring og at ledelsen skaper klima for utviklingsarbeid. Disse forestillingene og oppfatningene mener vi kan gi en pekepinn på hva som er ledernes ulike forforståelser, og da forforståelser som de sannsynligvis har med seg inn i dialoger omkring situasjonen i skolen og om utvikling av skolen.

Intensjoner – dagens tilstand og endringsarbeid

Mange ledere uttrykker at det er utviklet felles oppfatning om hva en lærende organisasjon er. De fleste lederne mener også at lærerne vet hva som er ledelsens mål for arbeidet i skolen og at ledelsen samarbeider nært med lærerne for å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet ved skolen. Også på disse områdene er det ca. 40% av mellomlederne som ikke er av samme oppfatning. Det er videre delte oppfatninger om hvorvidt lederne har fokus på den kollektive læringen i kollegiet. Det synes også å være en større gruppe ledere som mener at de intensjoner de har med utviklingsarbeidet ved skolen ikke oppfylles – at det ikke kommer nok ut av utviklingsarbeidet. Vi tolker dette slik at det kan være tvil både blant lærerne omkring ledelsens mål. Vi tolker det også slik at lederne vurderer kvaliteten på utviklingsarbeidet ved skolene forskjellig. Når det gjelder intensjoner for endringsarbeid framover er det et flertall av ledere som vil prioritere å utvikle samarbeidsrelasjoner.

Atferd/aktivitet – dagens tilstand og endringsarbeid

Skoleledernes vurderinger av praksis på skolen viser også delte oppfatninger på de områder som er fokusert i undersøkelsen. Når det gjelder ledernes vurderinger av egen praksis viser det seg at mange, mellomledere i større grad enn rektorer, sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgaver som skal ivaretas på skolen og at det er såpass mye å gjøre hele tiden at de sjelden reflekterer over det de driver med. Administrative oppgaver går foran pedagogisk ledelse for et stort flertall mellomledere. Mens de fleste rektorene mener at

lederteamet er flinke til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer er det et snaut flertall av mellomlederne som ikke sier seg enig. Lederne mener ellers det er samarbeid om utvikling av praksis på skolen men også at det er mangelfulle samarbeidsrelasjoner som hindrer utvikling.

Et flertall mener lederne er dyktige til å være aktive støttespillere i skolens utviklingsarbeid, at de gir tilbakemeldinger vedrørende utviklingsprosjekter og at utviklingsarbeidet evalueres.

Kongruens/inkongruens?

Vi trekker her ut ett punkt, utviklings- og evalueringsarbeid, og enkelte utsagn om dette, som en illustrasjon og eksempel på hvordan de tre nivåene I., II. og III. orden kan anvendes dersom en skulle analysere grad av kongruens/inkongruens i skolens virksomhet. Vi forholder oss her til utsagnene (og vurderingene) som sådan, uten å trekke inn hvilke ledere som eventuelt mener hva.

Grunnleggende oppfatninger er (III.):	Utviklings- og endringsarbeid skjer bevisst og systematisk. Skolens virksomhet blir systematisk evaluert og lederne tar initiativ til at deres medarbeidere evaluerer sin egen virksomhet på en systematisk måte.
Intensjonene er (II.):	Det er sannsynligvis tvil blant lærere om hva som er ledelsens mål. Det er tvil blant lederne om hvorvidt det er fokus på kollektiv læring eller ei.
Praksis er (I.):	Administrative oppgaver går foran pedagogisk ledelse for et stort flertall mellomledere. Mange ledere sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgaver som skal ivaretas på skolen og at det er såpass mye å gjøre hele tiden at de sjelden reflekterer over det de driver med. Det kommer ikke nok ut av utviklingsarbeidet.

Satt litt på spissen kan dette oppsummeres slik:

Den grunnleggende oppfatningen blant et flertall ledere er at utviklings- og endringsarbeid skjer bevisst og systematisk og at skolens virksomhet blir systematisk evaluert. Samtidig synes intensjonene å være uklare - det er tvil om hvorvidt ledelsens mål er klare for lærerne og hvorvidt det fokuseres på kollektiv læring eller ei. I praksis er hverdagen såpass travel for skolelederne at de sjelden reflekterer over det de driver med og administrative oppgaver går foran pedagogisk ledelse.

Dette kan stå som eksempel på inkongruens, hvor den grunnleggende oppfatningen sier noe mens intensjoner og praksis sier noe annet, og det er ikke helt greit å vite hva man skal ha mest tiltro til.

Det må her bemerkes at det gjerne kan tenkes at det på individnivå er stor grad av kongruens i oppfatninger/praksis mens det på kollektivt nivå framstår som inkongruens. Det kan tenkes at de lederne som mener at skolens utviklings- og endringsarbeid ikke skjer på en bevisst og systematisk måte er de samme lederne som også mener at lærerne er i tvil om skolens mål og at det ikke kommer nok ut av utviklingsarbeidet. Tilsvarende kan det tenkes at ledere som mener at skolens utviklings- og endringsarbeid skjer systematisk og bevisst også mener at ledelsens mål er klare for lærerne og at pedagogisk ledelse prioriteres i hverdagen. Dette har ikke blitt analysert nærmere innenfor rammen av dette prosjektet.

Det kan reises både innvendinger og spørsmål til eksempelet over. For det første kan en si at utsagnene på de tre nivåene ikke henger sammen og at de handler om ulike fenomen/forhold og dermed ikke er uttrykk for inkongruens/kongruens. For eksempel kan det tenkes at et flertall ledere mener skolene bestreber seg på å drive systematisk utviklings- og endringsarbeid, og at dette gjennomføres selv om hverdagen til lederne preges av administrative oppgaver og liten tid til refleksjon. Det kan også tenkes at det kan være oppfatninger om at utviklings- og endringsarbeid skjer bevisst og systematisk, samtidig som det også er oppfatninger om at det ikke kommer nok ut av det, fordi det, for eksempel, rett og slett er vanskelig å følge opp utviklingsarbeid og oppnå resultater. Det er altså mange måter å se på disse sammenhengene på og eventuelt bestride at det er sammenhenger.

Spørsmålet blir særlig hva en slik oppstilling kan brukes til, dersom det ikke er entydig hvorvidt utsagnene handler om samme fenomen eller ikke og hvordan sammenhengene egentlig er. Vi understreker at dette eksempelet er ment som en illustrasjon på hvordan skoleledere sammen med kollegaer kan vurdere grad av inkongruens/kongruens på sentrale områder i egen organisasjon. Det er primært de som selv står oppe i prosessene som kan vurdere hvordan et bestemt forhold eller fenomen kommer til uttrykk på de tre nivåene, I., II. og III. orden. Vi mener også at eksempelet kan illustrere mulige analytiske grep i et datamateriale, men hvor det forutsetter at dataene også er innhentet med tanke på å illustrere de tre nivåene, noe som i liten grad har vært tilfelle her.

I skoler som endrer seg blir normer, roller og oppgaver komplekse og uoversiktlige, og behovet for en ledelse som evner å vektlegge det viktige og vesentlige, blir stort (Lindvig m.fl. 2005). I slike prosesser er det behov for en ledelse som er dyktige i å observere, kommunisere, analysere og reflektere (ibid.). Vi tror det kan være en nyttig sortering å skille mellom grunnleggende forestillinger, intensjoner og praksis, innenfor sentrale hovedoppgaver i skolens, slik at skolefolk kan finne ut hva som eventuelt ikke henger sammen med hva. Dersom det avdekkes inkongruens mellom de tre nivåene, er det et spørsmål om hva som eventuelt trenger å endres, eller kanskje også, hvordan organisasjonen best skal kunne håndtere inkongruens. Det er ikke et ukjent fenomen i organisasjoner at det sies noe og gjøres noe annet, at det er forskjell på "teori og praksis" eller at noe skjer på "formuleringsarenaen" mens noe annet skjer på "realiseringsarenaen". Inkongruens kan handle om ubalanse, for eksempel spenninger, ulike interesser som skal ivaretas eller konflikter mellom nivå av intensjoner og forestillinger, internt på skolen eller også mellom forvaltningsnivå etc.. Inkongruens kan også handle om at ulike forhold ikke får bevisst oppmerksomhet og at mange ting skjer av gammel vane, mens når skoleledere blir konfrontert med spørsmål og det rettes oppmerksomhet mot visse forhold, kan de like gjerne også svare ut fra hva som er ønskelig eller hva de tror er vanlig praksis.

I den grad skolens utviklings- og endringsarbeid framstår inkongruent, kan det være grunn til å anta at arbeidet også oppfattes ulikt av ulike involverte, og det kan være grunn til å anta at de involverte gjør sine egne tolkninger av hvilke intensjoner som er de viktigste og egne tolkninger av hva slags grunnleggende forestillinger/verdier som ligger til grunn eller søkes realisert. Dermed kan det også tenkes at de involverte gjør ulike tolkninger av hvilken atferd/praksis som søkes endret og på hvilke måter. Inkongruens i skolens utviklings- og endringsarbeid kan medføre manglende retning og energi (jfr. kap. 2.3), det kan bli fragmentert og vanskelig å følge opp, og det kan bli tvil om hvorvidt det oppnås resultater fordi det rett og slett er tvil om eller ulike tolkninger av hva som søkes oppnådd.

6.4 Noen vurderinger av resultater i forhold til ”tidsaksen”

I forhold til ”tidsaksen” har vi pekt på at skolenes arbeid med å utvikle seg som lærende organisasjoner (eller hva de enn måtte ha som intensjoner med ”å forbedre skolen”) har å gjøre med bevegelser i tid, fra nåværende tilstand(er), gjennom endringsarbeid, til ønskede/nye tilstander. Vi har understreket at vi ikke ser på dette som lineære bevegelser, ei heller at en på noen som helst måte kan være sikker på å oppnå ønsket tilstand ved å sette inn bestemte endringstiltak. Det kan for eksempel oppstå helt nye og uønskede tilstander, eller andre tilstander som ikke var ønsket men som likevel virker positive for organisasjonen.

Vi viste i kap. 2 til Nadler (1981) (referert hos Hennestad, Revang og Strønen (2006)), som mener at organisasjonsendring innebærer tre forhold som må være ivarettatt:

- For det første må vi ha et ønske om at organisasjonen skal være annerledes enn i dag. Ellers har vi ingen endringsoppgave.
- For det andre må vi gjøre noe for å få det til. Ellers overlater vi utviklingen til tilfeldighetene.
- For det tredje må vi fokusere på den perioden der vi skal realisere den ønskede fremtid. Vi må altså praktisere endringsledelse.

I forhold til de videregående skolene tror vi det kan være grunn til å spørre:

- Hvem har eventuelt et ønske om at de videregående skoleorganisasjonene skal være annerledes enn de er? Hvem har en endringsoppgave i videregående skoler?
- Hva blir gjort for å skape disse endringene, hvordan, av hvem?
- Praktiseres det endringsledelse? Blir det gitt oppmerksomhet og fokus på det som er ønsket fremtid, det som positivt ønskes oppnådd, og på de prosesser som skal føre fram til ønsket tilstand(er)?

Resultatene i vår undersøkelse viser at skolelederne i høy grad er enige i at de opplever klare forventninger både fra ledergruppa, fra lærerne og fra fylkesopplæringssjefen om at de skal bidra til å utvikle skolen. Hva det vil si ”å utvikle skolen” blir her et spørsmål, og vår undersøkelse kan tyde på at det er stor grad av ulike oppfatninger både når det gjelder vurderinger av dagens tilstander og endringsarbeid. Det er altså enighet om ”å utvikle skolen” men kanskje uklarhet om og ulike oppfatninger om hva det er. Sagt med andre ord, skolelederne oppfatter at de har en endringsoppgave, og, det er ulike tolkninger av hva endringsoppgaven handler om og det er også tvil om hvordan en skal ta fatt (jfr. usikkerhet i forhold til hva som må til for å utvikle skolene som lærende organisasjon)..

Vår undersøkelse viser også at det er ulike tolkninger eller vurderinger av hva som blir gjort for å skape endringer og hvordan. Er det fokus på kollektiv læring? Er det bevisst og systematisk utviklings- og endringsarbeid? Det ser ut til at rektorene mener det blir gjort noe mer enn hva mellomlederne mener det blir gjort.

Det kan videre synes som at det i liten grad er endringsledelse som foregår blant en god del ledere, ettersom såpass store grupper ledere vurderer det slik at administrative oppgaver går foran og at hverdagen er såpass hektisk at det er lite anledning til å reflektere over egen virksomhet. Det er mange ledere som synes å ha oppmerksomhet mot endringsledelse, og så er det kanskje mange som ikke har det i særlig grad da hverdagens mange gjøremål (administrative) har forrang.

6.5 Hvordan kan forskjellene mellom lederne forklares?

Årsaken til at rektorene på sentrale områder har en annen virkelighetsoppfatning av kultur, ledelse og utviklingsarbeid i egen organisasjon, er nok sammensatt, men det kan likevel pekes på noen mønstre og sammenhenger. Rektorene er sannsynligvis lengre unna elevene, lærerne og pedagogisk praksis enn mellomlederne. Det kan innebære at mange rektorer i de videregående skolene i Oppland ikke har god nok informasjon om praksis i egen organisasjon. Rektorene kan også føle at de har et hovedansvar for skolens ansikt utad og vurderer derfor organisasjonen på en mer positiv måte enn det er grunnlag for. Det kan også være at noe av organisasjonens forsvarsmønstre kommer til syne i rektorenes vurderinger.

Når det gjelder forskjellen i vurderinger mellom kvinnelige og mannlige ledere av faktoren ”oppriktighet i kommunikasjon”, kan det knyttes til det forhold at kvinner og menn representerer hver sin språkkultur (Bø 2005). Vi viser her til Overland (2007) hvor denne delen av undersøkelsen er drøftet nærmere.

6.6 Konklusjoner

Vi mener det kan være grunnlag for å si at skoleledere i videregående skoler i Oppland har forskjellige oppfatninger og vurderinger av situasjon på egen skole og de har også forskjellige oppfatninger og vurderinger om utfordringer og barrierer knyttet til utvikling av skolen som lærende organisasjon. Det er systematiske forskjeller mellom gruppen rektorer og gruppen mellomledere. Også innad i gruppene er det ulike vurderinger, og det kan være grunn til å tro at dette også gjelder innad i de enkelte lederteam på skolene.

De ulike vurderingene som kommer til uttrykk i undersøkelsen mener vi både kan være uttrykk for at praksis på skolene faktisk er forskjellig når det gjelder kollektiv læring og vurderingsarbeid og også uttrykk for at skoleledere oppfatter denne praksisen på ulike måter. I denne undersøkelsen er det ikke praksis som sådan som er undersøkt direkte, men skoleledernes (subjektive) oppfatninger og vurderinger av praksis.

Det at skoleledere har ulike oppfatninger og vurderinger av praksis på egen skole er ikke overraskende, men kanskje graden av ulike oppfatninger og vurderinger er noe større enn hva en kunne forvente, spesielt sett i forhold til at skolelederne har gjennomgått et studium sammen. Her kan det imidlertid minnes om at skolelederne hadde ulik motivasjon for og deltakelse i studiet. Studiet har ikke greid å favne alle skolelederne like godt, eller sagt på en annen måte, skolelederne har ”koblet seg til” studiet i ulik grad.

En implikasjon av denne undersøkelsen kan være å peke på nødvendigheten av at skoleledere gis rom for grundig arbeid med å finne ut av de ulike virkelighetsoppfatninger de har og at de selv setter nødvendige rammer for slikt arbeid. Dette handler om samspill mellom ”strukturer” og ”aktører”. Skal skolelederne kunne fungere som pådrivere og støttespillere i endringsprosesser er det av betydning å vite at virkelighetsoppfatningene er såpass forskjellige som de kan synes å være. Vi vil tro at det er behov for grundig refleksjon og vurdering av disse ulike oppfatningene, ikke for at de må smelte sammen til homogene oppfatninger, men mer for å utvikle bevissthet om hvordan forskjellighet håndteres, samtidig som skolene også avhenger av å utvikle felles strategier som forutsetter visse felles oppfatninger.

Litteratur

Bø, I. (2005): *Påvirkning og kontroll – om hvordan vi former hverandre*. Bergen: Fagbokforlaget

Ballangrud, B. B., Dimmen, Å. og Slåtten, K. (2006): *Kunnskapsledelse ved videregående skoler. Ledelsens rolle ved utvikling av kontaktlærerfunksjonen og pedagogisk plattform*. Rapport nr. 57 fra Høgskolen i Buskerud.

Berg, G. (1999): *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Ad Notam Gyldendal. Oslo.

Byrhagen, K., Falch, T. og Strøm, B. (2006): *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. SØF-rapport nr. 08/06. Senter for økonomisk forskning. Trondheim.

Dahl, T. (2004): *Å ville utvikle skolen. Skoleeiers satsning på ledelse og rektors rolle*. SINTEF Teknologiledelse, IFIM.

Dahler-Larsen, Peter (2006): *Evalueringskultur. Et begreb bliver til*. Syddansk Universitetsforlag. Odense.

Dale, E. L. og Wærness, J. I. (2003): *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle - blikk for den enkelte*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.

Dale, E. L og Wærness, J. I. (2006): *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget. Oslo.

Døving, E., Lines, R. og Tobiassen, A. (2007): *Diagnoseverktøy for skolen som lærende organisasjon*. SNF-rapport nr.: 6460. Bergen.

Fenwick, T. (2008): Understanding Relations of Individual – Collective Learning in Work: A Review of Research. *Management learning*. Vol. 39, nr. 3. 227-243

Fevolden, T. og Lillejord, S. (2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Fullan, M. (2001): *Leading in a culture of change*. San-Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2005) *Leadership & sustainability : system thinkers in action*. Thousand Oaks, Calif. London Toronto : Corwin Press Sage Ontario Principals' Council

Fullan, M. (2006): The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change* (2006) 7:113:122

Garvin, D. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, 71, 78-91
Haeckel, S. (1999). Adaptive Enterprise. Boston: Harvard Business School Press

Glosvik, Ø. (2002): Om læring på ulike nivå I organisasjoner. *Norsk statsvitenskapelig tidsskrift*. Nr. 2, 2002.

- Grosin, L. (2002): Rektor i framgångsrika skolor, *Nordisk Pedagogikk*, nr. 3/2002
- Hammersvik, C., Jensen, R. Og Møller, J. (2007): *En lærende skole – mange tilnærminger til organisasjonslæring. Gallerivandring – skoler lærer av hverandre*. Artikkelstafett. Artikkel 2.
- Haeckel, S. (1999). *Adaptive Enterprise*. Boston: Harvard Business School Press
- Hargreaves, A. (1996): *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad notam gyldendal. Oslo.
- Hargreaves, A. (2003): *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: teachers College press.
- Hennestad, Revang og Strønen (2006): *Endringsledelse og ledelsesendring : endringslæring for praktisk orienterte teoretikere og reflekterte praktikere*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Kotter, J. (1996). *Leading change*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data
- Ligaarden, L. (2009): Skolen som lærende organisasjon - utopi eller mulighet? : om skolelederens dilemmaer og utfordringer i spennet mellom "primus inter pares", "managementaliteten" og "den bevegelige mosaikken". I Monsen, L., Bjørnsrud, H., Nyhus, L. og Aasland, B.: *Kvalitet i skolen : forskning, erfaringer og utvikling*. Cappelen akademisk forlag. Oslo.
- Lillejord, S. (2003): *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lindvik, Y., Wærnes, J. I og Dale, E. L. (2005): *Utvikling av skolen som e lærende organisasjon*. Læringslabben rapport nr. 12, 2005. Oslo.
- Lundgren, U. (1986): *Att organisera skolan*. Liber Utbildningsförlaget. Stockholm.
- MacBeath, John (2006): A story of change: growing leadership for learning. *Journal of Educational Change* (2006) 7:33-46
- MacNeill, N, Cavanagh, R, & Silcox, S (2005). *Beyond Instructional leadership: Towards pedagogic leadership*. Auckland: Association for Research in education, 1-1-15
- Monsen, L. (1997): *Evaluering av Reform -94, Delrapport nr. 4, Innholdsreformen: skolenes arbeid med læringsmiljøet*. Arbeidsnotat. Høgskolen i Lillehammer.
- Monsen, L. (2002): School-based evaluation in Norway: Why is it so difficult to convince teachers of its usefulness? In Nevo, D. (ed.): *School-based evaluation: An International perspective. Advances in program evaluation*. Volum 8. Elsevier Science Ltd. Oxford.
- Møller, J. (1995): *Rektor som pedagogisk leder i grunnskolen: i spenningsfeltet mellom forvaltning, tradisjon og profesjon*. Doktoravhandling. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Møller, J. (1996): *Lære å lede: dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.

Møller, J. og Fuglestad, O. L. (2006): *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

Overland, K. M. (2007): *Relationship between established knowledge about learning organizations and Actual assessments among Norwegian high school leaders in regards to this knowledge and the specific situation in their schools*. Hawaii Pasific University. Master of Arts in organizational Change.

Qvortrup, B. & Qvortrup, L. (2006): *Undervisningens mirakel. Om læring i et vidensperspektiv*. Dafolo forlag. Fredrikshavn.

Roald, K. (2006): Organisasjonslæring – eit fruktbart perspektiv på skoleleiing? In Sivesind, Langfeldt and Skedsmo (ed.): *Utdanningsledelse*. Cappelen. Oslo.

Røvik, K. A. (2007): *Trender og translasjoner: ideer som former det 21. århundrets organisasjoner*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røyrvik, Emil (2000): Svermeriske organisasjoner. Strategi i komplekse landskap. *KUNNE Nedtegnelse* N 08/00, SINTEF Teknologiledelse 2000. Internettadresse pr. 19/08/2008: http://www.kunne.no/upload/Gamle%20publikasjoner/Nedtegnelser/Svermeriske%20organisasjoner_N%200800_R%C3%B8yrvik.pdf

Schein, E. (2004): *Organizational culture and leadership*. San Francisco, Calif. : Jossey-Bass

Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.

SSB (2006): <http://www.ssb.no/ssp/utg/200704/08/>

St.meld. nr. 16 (2006-2007). Kunnskapsdepartementet.

Tiller, T. (1999): *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand : Høyskoleforlaget.

Vince, Russ (2002): Organizing Reflection. I *Management Learning* 2002; 33; 63.

Watzlawick, P., Weakland, J. og Fisch, R. (1996): *Forandring: Prinsipper for hvordan problemer oppstår og hvordan de løses*. Oslo: Gyldendal.

Vedlegg 1: Spørreskjema

BAKGRUNNSINFORMASJON

1) Stilling

Rektor _____ Mellomleder/Avdelingsleder _____

2) Kjønn

Mann _____ Kvinne _____

3) Alder

60 år eller mer _____

I aldersgruppen 50 til 59 _____

I aldersgruppen 40 til 49 _____

I aldersgruppen 30 til 39 _____

Under 30 _____

4) Elevtall ved skolen

Under 250 _____

Mellom 251 og 450 _____

Over 451 _____

5) Antall tilsatte ved skolen

Under 50 _____

Mellom 51 og 100 _____

Over 101 _____

6) Skolens studieprogram

Musikk, dans, drama _____

Idrettsfag _____

Studiespesialisering _____

Helse og sosialfag _____

Elektrofag _____

Medier og kommunikasjon _____

Service og samferdsel _____

Design og håndverksfag _____

Restaurant- og matfag _____

Bygg og anleggsteknikk _____

Teknikk og industriell produksjon _____

Naturbruk _____

SKOLENS KULTUR

7) Utsagn om skolens kultur (sett ett kryss for hver linje)

		Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig	Gj.snitt. skår
7a	Jer er åpen for faglig kritikk (positiv og negativ) fra kollegene i lederteamet						
7b	Lærerne er åpne for faglig kritikk og forslag fra meg						
7c	Vi i ledergruppa prioriterer å arbeide for at avdelingene skal bli flinkere til å utveksle erfaringer med hverandre						
7d	I avdelingen (for rektor: nærmeste medarbeidere) utveksler vi ofte erfaringer med hverandre på en systematisk måte						
7e	Samarbeidet i vår avdeling begrenses til få lærere eller få områder						
7f	Jeg vil prioritere å utvikle samarbeidsrelasjonene i avdelingen i tiden framover						
7g	I avdelingen eksperimenterer vi med pedagogisk praksis for at elevenes læringsutbytte skal bli best mulig						
7h	Det er stor grad av tillit og åpenhet mellom alle parter på vår skole						
7i	Jeg sier det jeg mener til mine medarbeidere når det er viktig for meg						

7j	Jeg opplever at de fleste medarbeiderne mine er oppriktige mot meg						
7k	Jeg synes det er svært mange situasjoner i forhold til enkeltmedarbeidere som er vanskelig å takle						
7l	Jeg synes vi har en tilstrekkelig fleksibel organisasjon på vår skole til at lærerne lokalt på avdelingene kan ha nok myndighet til å drive lokalt utviklingsarbeid						
7m	Vi bruker for mye tid og krefter på plan- og utviklingsarbeid som det ikke kommer nok ut av						
7n	Selv om pedagogisk ledelse er viktig må administrasjon og styring gå foran						
7o	Jeg sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgavene som skal ivaretas						
7p	Det er så mye å gjøre hele tiden at vi sjelden reflekterer over det vi driver med						
7q	På vår skole er det gjensidig forpliktende samarbeid mellom avdelingene om forhold som vedrører utvikling av elevens læringsmiljø						
7r	På vår skole er det samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet om forhold som vedrører utvikling av skolen						
7s	På vår skole er det positivt samarbeid med fylkesopplæringssjefen om videre utvikling av skolen vår						
7t	På vår skole er lærerne sjelden i tvil om hvilke mål den samlede ledelsen har for arbeidet i skolen						

8) Er det noe du vil kommentere når det gjelder din skoles kultur, sett i forhold til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

SKOLENS LEDELSE

9) Utsagn om skolens ledelse (sett ett kryss for hver linje)

		Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig	Gj.snitt. skår
9a	Selv om vi vet vi skal ha fokus på pedagogisk ledelse blir det ikke prioritert så veldig høyt da det administrative arbeidet tar for mye tid						
9b	I vår ledergruppe er det et slik klima at jeg synes jeg får utviklet meg som leder						
9c	Lærerne er stort sett flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger til oss ledere						
9d	Når ledelsen fatter beslutninger om viktige saker ved skolen er dette først drøftet med lærerne						
9e	Utviklingsarbeidet på skolen skjer som et bevisst og systematisk arbeid for å forbedre pedagogisk praksis						
9f	Lederteamet samarbeider nært med lærerne om å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet						
9g	Lederteamet lar lærerne selv drive fram utviklingsprosjekter uten selv å engasjere seg i det						
9h	Lederteamet går inn i rollen som veileder når utviklingsarbeidet skal gjennomføres						
9i	Lederteamet gir ikke tilbakemeldinger når det gjelder utviklingsprosjekter – verken positive eller negative						
9j	Jeg opplever klare forventninger fra ledergruppa om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår						
9k	Jeg opplever klare forventninger fra lærerne om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår						
9l	Jeg opplever klare forventninger fra fylkesopplæringssjefen om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår						

10) Er det noe du vil kommentere når det gjelder din skoles ledelse, sett i forhold til å utvikle skolen som lærende organisasjon?

SKOLENS GJENNOMFØRING AV ENDRINGSARBEID

11) Utsagn om skolens gjennomføring av endringsarbeid (sett ett kryss for hver linje)

		Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig	Gj.snitt. skår
11a	Vi har en del planer om områder vi skal forbedre på skolen men vi har ikke kommet i gang eller særlig langt ennå						
11b	Vi evaluerer systematisk skolens virksomhet						
11c	Jeg tar initiativ til at de jeg er leder for evaluerer sin egen virksomhet på en systematisk måte						
11d	Elevenes læringsutbytte blir systematisk evaluert						
11e	Elevene får jevnlig tilbakemeldinger på hvordan deres utvikling og læring blir vurdert						
11f	Utviklingsarbeid på vår skole munner ut i mye prat, men fører ikke til endring av forhold som er vesentlig og som kunne trenge til forbedring						
11g	I lærerkollegiet er det enighet om at systematisk evaluering skal bidra til læring i kollegiet og til utvikling av elevenes læringsmiljø						
11h	Lærerteamene evaluerer alltid utviklingsprosjekter og reflekterer over det som erfares						
11i	Lærerteamene deler sine erfaringer fra utviklingsprosjekter og det de har lært med hele kollegiet i avdelingen						
11j	Lærerne vurderer kontinuerlig sin egen undervisningspraksis sammen med kollegaer						
11k	Vi har ikke så mye fokus på den kollektive læringen i kollegiet						
11l	Når vi reflekterer omkring egen praksis på skolen vår gjør vi det på en overflatisk måte						
11m	Vi er flinke til å snakke sammen i lederteamet, slik at vi forstår hverandre og kommer oss raskt videre i skolens utviklingsarbeid						

12) Hva er det som etter din oppfatning er det viktigste felles lærings- og endringsarbeid som er gjennomført på skolen de to siste årene (kan gjelde for hele eller deler av skolen)?

13) Er det noe du vil kommentere når det gjelder din skoles evne til å gjennomføre utviklingsarbeid?

LEDERES VURDERINGER AV PROSESSER PÅ EGEN SKOLE SOM SPESIELT OMHANDLER VURDERINGS-/EVALUERINGS- OG REFLEKSJONSARBEID, OG KOMMUNIKASJONS-PROSESSER I DENNE SAMMENHENG

14) I hvilken grad anvendes dette (verktøyet, tiltaket, prosessen) til skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på din skole?

		Anvendes mye	Anvendes noe	Anvendes ikke
14a	Den nasjonale Elev- og læringleundersøkelsen			
14b	Analysene av Elev- og læringleundersøkelsen fra Læringslaben			
14c	Nasjonale prøver			
14d	Karakterer, elevresultater			
14e	Kulturundersøkelsen som er gjennomført som ledd i studiet			
14f	Elevundersøkelse(r) og/eller brukerundersøkelser som gjennomføres lokalt for hele eller deler av skolen			
14g	Evaluerings av skolens ledelse			
14h	Arbeidsmiljøundersøkelser og/eller HMS-undersøkelser			
14i	Elevplan og elevsamtaler (jfr. plandokument på individnivå (elevplan) fra fylkesopplæringsseksjonen)			
14j	Tilbakemeldinger fra foreldre			
14k	Eksperimenter, der nye opplegg og metoder			

	lprøves ut og evalueres.			
14l	Handlingsplaner og utviklingsplaner			
14m	Medarbeidersamtaler			
14n	Pedagogisk plattform			
14o	Fylkeopplæringssjefens årlige skolebesøk			
14p	Tilbakemeldinger fra fylkesopplæringssjefen angående vurderinger av skolens ledelse			
14q	Tilbakemeldinger fra lokalsamfunnet (næringsliv, organisasjoner, enkeltpersoner)			
14r	Ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet			
14s	Systematisk trening på å gi og få feedback (eller tilbakemelding, kritikk eller lignende)			

15) Hvor viktig mener du dette (verktøyet, tiltaket, prosessen) er eller kan være for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på din skole?
(Sett ett kryss for hver rad. 5=Svært viktig, 1=Betydningsløst)

		5	4	3	2	1
15a	Den nasjonale Elev- og lærerundersøkelsen					
15b	Analysene av Elev- og lærerundersøkelsen fra Læringslaben					
15c	Nasjonale prøver					
15d	Karakterer, elevresultater					
15e	Kulturundersøkelsen som er gjennomført som ledd i studiet					
15f	Elevundersøkelse(r) og/eller brukerundersøkelser som gjennomføres lokalt for hele eller deler av skolen					
15g	Evalueringsplan av skolens ledelse					
15h	Arbeidsmiljøundersøkelser og/eller HMS-undersøkelser					
15i	Elevplan og elevsamtaler (jfr. plandokument på individnivå (elevplan) fra fylkesopplæringssjefen)					
15j	Tilbakemeldinger fra foreldre					
15k	Eksperimenter, der nye opplegg og metoder lprøves ut og evalueres.					
15l	Handlingsplaner og utviklingsplaner					
15m	Medarbeidersamtaler					
15n	Pedagogisk plattform					
15o	Fylkeopplæringssjefens årlige skolebesøk					
15p	Tilbakemeldinger fra fylkesopplæringssjefen angående vurderinger av skolens ledelse					
15q	Tilbakemeldinger fra lokalsamfunnet (næringsliv, organisasjoner, enkeltpersoner)					
15r	Ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet					
15s	Systematisk trening på å gi og få feedback (eller tilbakemelding, kritikk eller lignende)					

16) I hvilken grad anvendes dette (verktøyet, prosessen, tiltaket) på skolen for formell og systematisk evaluering av undervisningen?

		Anvendes mye	Anvendes noe	Anvendes ikke
16a	Eksamen(er)			
16b	Karakterer			
16c	Individuelle prøver og andre typer målrettede individuelle oppgaver for å teste kunnskaper og ferdigheter			
16d	Målrettede gruppe-oppgaver med vekt på elevenes strategiske evner for oppgaveløsning og samarbeid			
16e	Individuelle opplegg eller gruppeopplegg med fokus på elevens evne til å ta stilling til egne svar og løsningsforslag og diskutere disse			
16f	Samtaler i klassa omkring egenvurdering og evaluering for å fremme evne til å forholde seg til egen læringsprosess			
16g	Individuelle elevplaner og elevsamtaler			
16h	Mappevurdering (vurdering underveis)			
16i	Observasjon av egen praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer			
16j	Observasjon av andres praksis med påfølgende			

	refleksjon sammen med kollegaer			
16k	Refleksjon sammen med andre omkring pedagogisk teori knyttet til egne erfaringer			

17) Hvor viktig mener du dette (verktøyet, tiltaket, prosessen) er eller kan være for formell og systematisk evaluering av undervisningen på skolen (5=Svært viktig. 1=Betydningsløst)

		5	4	3	2	1
17a	Eksamen(er)					
17b	Karakterer					
17c	Individuelle prøver og andre typer målrettede individuelle oppgaver for å teste kunnskaper og ferdigheter					
17d	Målrettede gruppe-oppgaver med vekt på elevenes strategiske evner for oppgaveløsning og samarbeid					
17e	Individuelle opplegg eller gruppeopplegg med fokus på elevens evne til å ta stilling til egne svar og løsningsforslag og diskutere disse					
17f	Samtaler i klassa omkring egenvurdering og evaluering for å fremme evne til å forholde seg til egen læringsprosess					
17g	Individuelle elevplaner og elevsamtaler					
17h	Mappevurdering (vurdering underveis)					
17i	Observasjon av egen praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer					
17j	Observasjon av andres praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer					
17k	Refleksjon sammen med andre omkring pedagogisk teori knyttet til egne erfaringer					

18) Hva gjør dere på din skole som gir lærerne mulighet til systematisk å vurdere egen undervisning?

19) Kan du nevne ett eksempel hvor skolen har arbeidet med refleksjon/vurdering/evaluering på en slik måte at erfaringer og synspunkt fra daglig praksis er koblet til teori?

20) Vurdering av kommunikasjonsprosesser knyttet til vurderings-/evaluerings- og refleksjonsarbeid ved skolen.

		Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
20a	Vurderingsarbeid er noe vi driver med hele tiden og tar som en selvfølge på vår skole					
20b	Når vi i ledelsen skal presentere undersøkelser som er gjort på/for vår skole er vi ofte bekymret over reaksjonene blant lærerne					
20c	Når vi reflekterer over det vi driver med gjør vi det hovedsakelig i form av uformell prat "over kaffekoppen"					
20d	Vi arrangerer egne møter og gjennomfører forskjellige tiltak for at skolens virksomhet, på ulike nivå, skal bli systematisk vurdert					
20e	I min avdeling har vi utviklet felles oppfatninger av hva en lærende organisasjon er og hva vi kan gjøre for å utvikle skolen i slik retning					
20f	Jeg synes pratet om skolen som lærende organisasjon er ganske langt fra den virkelighet jeg opplever til daglig					
20g	Vi har mer enn nok med å snakke om og arbeide med alle strukturendringene i forbindelse med ny læreplan så det blir ikke tid til å drive mer langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid					
20h	Læreplanendringene skjer såpass fort at vi ikke rekker å utvikle oss og lære av tidligere erfaringer før det kommer noe nytt					

20i	På vår skole bruker vi den nye læreplanen som en god anledning til å sette i gang langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid					
20j	Det er stor grad av involvering av elevene i avdelingens vurderings- og utviklingsarbeid (for rektor: i skolens vurderings- og utviklingsarbeid)					
20k	Det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for å "løse" disse ved min avdeling					
20l	Det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for å "løse" disse i vår skole					
20m	Lederteamet er dyktige til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer					
20n	Lederteamet er dyktige til å være aktive støttespillere i avdelingenes og skolens utviklingsarbeid					
20o	På vår skole er det klargjort at det å utvikle skolen til en lærende organisasjon er helt nødvendig for en positiv utvikling av pedagogisk praksis og at det haster med å få dette til					
20p	Jeg føler meg veldig usikker på hva vi bør gjøre for å utvikle skolen vår som lærende organisasjon					

21) Hvis du kunne gi et råd til sentrale skolemyndigheter om hva som må til for at din skole skal utvikle seg som lærende organisasjon, hva ville dette rådet bli?

22) Hvis du kunne gi et råd til sentrale fylkesopplæringsjefen om hva som må til for at din skole skal utvikle seg som lærende organisasjon, hva ville dette rådet bli?

23) Hvis du kunne gi et råd til Høgskolen i Lillehammer om hva HIL eventuelt kunne bidra med for at din skole skal utvikle seg som lærende organisasjon, hva ville dette rådet bli?

24) Vurdering av studieopplegget, gjennomføring og egen deltakelse og motivasjon

		Helt enig	Delvis enig	Verken enig eller uenig	Delvis uenig	Helt uenig
24i	Det har vært godt samsvar mellom studieplanen og studieopplegget					
24b	Studieopplegget er gjennomført slik det ble lovet					
24c	Jeg visste lite om hvorfor dette studiet skulle gjennomføres da jeg startet på det					
24d	Min motivasjon for å delta på studiet var ganske lav					
24e	Det var høy motivasjon i vår ledergruppe for å delta på studiet					
24f	Jeg mener at denne type kurs bør overlates til den enkelte studieønsker					
24g	Jeg har vært aktivt med på studiet					
24h	Det har vært svært ujevnt i vår ledergruppe når det gjelder aktiv deltakelse på studiet.					

25) Vurdering av faginnhold. Hvor viktig har dette faginnholdet på studiet vært for din egen bevisstgjøring og læring?

		Svært viktig 5	4	3	2	Helt uviktig 1
25a	Skolens planleggingsarbeid; realisering av læreplanens krav og intensjoner					
25b	Kompetanseutvikling; erfarings- og aksjonslæring					
25c	Ledelse av samarbeidet i skolen; teambygging; kommunikasjon og					

	konflikthåndtering.					
25d	Skolevurdering; spenningen mellom styring og utvikling					
25e	Bygging av skolekultur					

26) Hvor viktig har ulike bruksmåter av ClassFronter vært for ditt eget utbytte av studiet?

		Svært viktig 5	4	3	2	Helt uviktig 1
A	Informasjon om studiet og om samlingene, ClassFronter som informasjonskanal					
B	ClassFronter som faglig ressurs – et sted å hente fagstoff					
C	Diskusjonsmuligheter, kommunikasjon med andre deltakere på studiet					
D	Informasjon om og administrasjon av oppgaver					

27) Vurdering av personlig utbytte og skolens utbytte av studiet

		Helt enig	Delvis enig	Verken enig/ uenig	Delvis uenig	Helt uenig
A	Forelesningene på samlingene har bidratt til min bevisstgjøring og læring					
B	Diskusjonene på samlingene har bidratt til min bevisstgjøring og læring					
C	Litteraturen i studiet har bidratt til min bevisstgjøring og læring					
D	Kulturundersøkelsen har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv					
E	Veiledningene har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv					
F	Arbeid med Åsen-caset har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv					
G	Arbeid med refleksjonsnotat har bidratt til bevisstgjøring og læring hos meg selv					
H	Arbeid med Kultur-undersøkelsen har hittil hatt liten betydning for læring og utvikling på vår skole					
I	Jeg har store forventninger til at Kulturundersøkelsen vil få betydning for læring og utvikling på vår skole i tida framover					
J	Studiet har gitt positive impulser i forhold til videre utvikling på vår skolen					
K	Studiet har virket svært forstyrrende på min arbeidsdag					
L	Det er viktig for skolens videre utvikling at alle i ledelsen har gått på det samme studiet					
M	Det er liten hjelp i at bare lederne går på et slik studium når ikke resten av kollegiet er med.					

28) Når alt kommer til alt, hvordan mener du studiet har bidratt til din skoles videre utvikling?

29) Er det noe du vil kommentere når det gjelder denne undersøkelsen?

Vedlegg 2: Resultater fra spørreundersøkelsen

Innledning

I dette kapitlet presenteres resultater fra spørreundersøkelsens første og andre del, som er knyttet til temaet skolen som lærende organisasjon og til skolenes vurderingskommunikasjon. Resultatene som presenteres her er resultatene fra spørsmålene 7 – 23 (vedlegg 1).

Skolens kultur

Under spørsmål 7 i spørreundersøkelsen var det 20 utsagn (7a-7t) respondentene tok stilling til. Gjennom faktoranalysen samlet disse utsagnene seg om åtte faktorer, som er navngitt slik det følger under. Samme utsagn kan inngå i mer enn en faktor. I tabellene under presenterer vi gjennomsnittsverdier for hele ledergruppen samlet og for rektorene og mellomlederne gruppevis.

7.1 Åpenhet for kritikk og læring

7.2 Kultur for læring og utvikling

7.3 Hinder for refleksjon

7.4 Samarbeid om utvikling av praksis

7.5 Mangelfulle samarbeidsrelasjoner hindrer pedagogisk utvikling

7.6 Oppriktighet i kommunikasjon

7.7 Samarbeid med lokalmiljø og fylkesopplæringssjef

7.8 Fleksibel skoleorganisasjon gir lærerne autonomi til utviklingsarbeid

Tabell 4.1 Åpenhet for kritikk og læring (Faktor 7.1)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
Jer er åpen for faglig kritikk (positiv og negativ) fra kollegene i lederteamet	7a	R			100%	100%	4,8
		M	2%	4%	94%	100%	4,5
		T	2%	3%	95%	100%	4,5
Lærerne er åpne for faglig kritikk og forslag fra meg	7b	R	8%	23%	69%	100%	3,9
		M	6%	16%	78%	100%	3,8
		T	6%	17%	77%	100%	3,8
Vi i ledergruppa priori- terer å arbeide for at avdelingene skal bli flinkere til å utveksle erfaringer med hverandre	7c	R		15%	85%	100%	4,3
		M	12%	14%	74%	100%	3,8
		T	9%	14%	77%	100%	3,9
I avdelingen (for rektor: nærmeste medarbeidere) utveksler vi ofte erfaringer med hverandre på en	7d	R	8%	15%	87%	100%	3,9
		M	23%	24%	53%	100%	3,3

systematisk måte		T	20%	22%	58%	100%	3,4
------------------	--	---	-----	-----	-----	------	-----

Gjennomsnittsskår, faktor 7.1: 3,9

Rolle: sig.: 0.395

Kjønn: sig.: 0,847

Vi tolker resultatene slik at et flertall av skolelederne er åpne for kritikk og læring. Gjennomsnittsskår er 3,9, noe som viser at skolelederne i stor grad er enig i utsagnene. Rektorene er litt mer enige enn mellomlederne. Det er ingen signifikant forskjell mellom ledergruppens vurderinger av faktor 7.1. Det er heller ingen signifikant forskjell når det gjelder kjønn. En kan videre merke seg at lederne vurderer seg selv som åpne for kritikk fra kollegene i ledergruppa; dette i større grad enn hvordan de vurderer lærerne til å være åpne for faglig kritikk og forslag fra lederen. Men også dette har høy skår med gjennomsnitt på 3,8. Det er et spørsmål her hva lederne legger i begrepet ”kritikk”, noe undersøkelsen ikke gir svar på.

På utsagn 7d er også rektorene i noe større grad enn mellomlederne enige. Rektorene er i høy grad enig i utsagnet om at erfaringer utveksles på en systematisk måte, mens mellomlederne er i noe grad enig i dette. Det er for øvrig 20% av respondentene som i noe eller høy grad er uenig i utsagnet og som mener at erfaringer ikke utveksles på en systematisk måte. Det er også 22% som sier seg verken enig eller uenig i utsagnet, noe vi har valgt å tolke som noe enighet. Det er 47% av mellomlederne og 23% av rektorene i disse to gruppene, noe som forteller at særlig mange av mellomlederne er i noe eller liten grad enig i utsagnet. Dette er viktig å merke seg ettersom deling av erfaringer regnes for å være viktig i forhold til å utvikle skolen (Møller 1996).

Tabell 4.2 Kultur for læring og utvikling (Faktor 7.2)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
I avdelingen (for rektor: nærmeste medarbeidere) utveksler vi ofte erfaringer med hverandre på en systematisk måte	7d	R	8%	15%	87%	100%	3,9
		M	23%	24%	53%	100%	3,3
		T	20%	22%	58%	100%	3,4
I avdelingen eksperimenterer vi med pedagogisk praksis for at elevenes læringsutbytte skal bli best mulig	7g	R		31%	69%	100%	4,2
		M	8%	22%	70%	100%	3,7
		T	6%	24%	70%	100%	3,8
Det er stor grad av tillit og åpenhet mellom alle parter på vår skole	7h	R	15%	8%	77%	100%	3,9
		M	23%	20%	57%	100%	3,4
		T	22%	17%	59%	100%	3,5
På vår skole er det gjensidig forpliktende samarbeid mellom	7q	R	23%	15%	62%	100%	3,5
		M	31%	35%	32%	100%	3,0

avdelingene om forhold som vedrører utvikling av elevens læringsmiljø		T	30%	31%	39%	100%	3,1
På vår skole er lærerne sjelden i tvil om hvilke mål den samlede ledelsen har for arbeidet i skolen	7t	R	8%	8%	85%	100%	4,1
		M	22%	29%	49%	100%	3,3
		T	19%	25%	56%	100%	3,5

Gjennomsnittsskår, faktor 7.2: 3,5

Rolle: sig.: 0.083

Kjønn: sig.: 0,647

Skolelederne vurderer at det i noe grad eksisterer en kultur for læring og utvikling på skolene. Her er det signifikante forskjeller mellom ledergruppene. Rektorene vurderer situasjonen som gjennomgående mer positiv enn mellomlederne. Forskjellene er ikke knyttet til kjønn. Begge ledergruppene er enige i at det eksperimenteres med pedagogisk praksis for (7g) å øke elevenes læringsutbytte, men 1/3 av begge ledergruppene mener at dette skjer i liten eller noe grad. Videre mener et flertall av skolelederne at det er høy grad av tillit og åpenhet (7h) mellom alle parter på skolen, men også her er det variasjon. 43% av mellomlederne mener at dette i moderat eller liten grad er tilfelle mens også 23% av rektorene er av samme oppfatning. Begge ledergrupper mener at det i noe grad er gjensidig forpliktende samarbeid mellom avdelingene (7q) om forhold som vedrører utvikling av elevenes læringsmiljø. Rektorene er ellers i høy grad enig i at lærerne på deres skole sjelden er i tvil om hvilke mål den samlede ledelsen har for arbeidet i skolen (7t). Mellomlederne er noe enig i dette. 44% (51% av mellomlederne og 16% av rektorene) er i liten eller noe grad enig i dette.

Tabell 4.3 Hinder for refleksjon (Faktor 7.3)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
Jeg sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgavene som skal ivaretas	7o	R	61%	8%	31%	100%	2,3
		M	41%	2%	57%	100%	3,2
		T	45%	3%	52%	100%	3,0 (3,0) ⁸
Det er så mye å gjøre hele tiden at vi sjelden reflekterer over det vi driver med	7p	R	77%	8%	15%	100%	2,1
		M	29%	16%	55%	100%	3,3
		T	39%	14%	47%	100%	3,0 (3,0)

Gjennomsnittsskår, faktor 7.3: 3,015

Gjennomsnittsskår, faktor 7.3 snudd: 2,99

Rolle: sig.: 0.029

Kjønn: sig.: 0,280

⁸ Noen utsagn var utformet som "negative" utsagn. Disse er det også utregnet gjennomsnitt for etter at de er snudd, d.v.s. hvordan verdien på svarene ville vært dersom utsagnet var formulert "positivt".

Det er signifikante forskjeller mellom ledergruppene når det gjelder vurdering av hindre for refleksjon. Det er ikke tilsvarende signifikante forskjeller med hensyn til kjønn. I gjennomsnitt vurderer skolelederne at det i noe grad er hindre for refleksjon. Mellomlederne er i høy grad enig i de to utsagnene. 57% av mellomlederne sier seg helt eller delvis enige i at de sliter med å holde oversikt og ha kontroll på alle oppgavene som skal ivaretas (7o) mens 31% av rektorene er av samme oppfatning. 55% av mellomlederne og 15% av rektorene sier seg helt eller delvis enige i utsagnet ”Det er så mye å gjøre hele tiden at vi sjelden reflekterer over det vi driver med” (7p).

Tabell 4.4 Samarbeid om utvikling av praksis (Faktor 7.4)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
Jeg vil prioritere å utvikle samarbeidsrelasjonene i avdelingen i tiden framover	7f	R		15%	85%	100%	4,5
		M	4%	16%	80%	100%	4,1
		T	3%	16%	81%	100%	4,2
I avdelingen eksperimenterer vi med pedagogisk praksis for at elevenes læringsutbytte skal bli best mulig	7g	R		31%	69%	100%	4,2
		M	8%	21%	71%	100%	3,7
		T	6%	24%	70%	100%	3,8
Selv om pedagogisk ledelse er viktig må administrasjon og styring gå foran	7n	R	85%	7%	8%	100%	1,9 ()
		M	49%	27%	24%	100%	2,6 ()
		T	56%	24%	20%	100%	2,5 ()

Gjennomsnittsskår, faktor 7.4: 3,5

Rolle: sig.: 0.061

Kjønn: sig.: 0,435

Skoleledernes vurdering av faktor 7.4 viser at de i noe grad mener det er samarbeid omkring utvikling av praksis på skolen. Det er signifikante forskjeller mellom ledergruppene, men ikke mellom kjønn. Et flertall av skolelederne vil prioritere å utvikle samarbeidsrelasjonene i tiden framover (7f), rektorene i sterkere grad enn mellomlederne. Når det gjelder utsagnet ”I avdelingen eksperimenterer vi med pedagogisk praksis for at elevenes læringsutbytte skal bli best mulig” (7g), er det også et flertall som sier seg helt eller delvis enig, og rektorene uttrykker det sterkere enn mellomlederne, men det er også ca 1/3 i begge ledergruppene som ikke er enige i dette. 85% av rektorene og 49% av mellomlederne sier seg helt eller delvis uenig i utsagnet ”Selv om pedagogisk ledelse er viktig må administrasjon og styring gå foran” (7n), mens 15% av rektorene og 51% av mellomlederne er av en annen oppfatning. Det er ikke opplagt hvordan en skal tolke disse svarene, om skolelederne har svart i forhold til prinsipielle betraktninger eller i forhold til hvordan de opplever den daglige konteksten de arbeider i. Sett i forhold til vurdering av senere resultater (variabel 9a i faktor 9.3) kan svarene forstås som at det mangler tid i hverdagen for mange ledere til å være pedagogiske ledere.

Tabell 4.5 Mangelfulle samarbeidsrelasjoner hindrer pedagogisk utvikling (Faktor 7.5)

N Rektorer (R) = 13			Helt /delvis	Verken enig	Helt/delvis	Total	Gj.
---------------------	--	--	--------------	-------------	-------------	-------	-----

N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Uenig	eller uenig	enig		snitt
Samarbeidet i vår avdeling begrenses til få lærere eller få områder	7e	R	54%	7%	39%	100%	2,6
		M	59%	14%	27%	100%	2,5
		T	58%	12%	30%	100%	2,6 (3,5)
Jeg synes det er svært mange situasjoner i forhold til enkeltmedarbeidere som er vanskelig å takle	7k	R	77%	8%	15%	100%	2,3
		M	59%	16%	25%	100%	2,5
		T	63%	14%	23%	100%	2,4 (3,6)
Vi bruker for mye tid og krefter på plan- og utviklingsarbeid som det ikke kommer nok ut av	7m	R	62%	23%	15%	100%	2,2
		M	35%	22%	43%	100%	2,9
		T	41%	22%	37%	100%	2,8 (3,2)

Gjennomsnittsskår, faktor 7.5: 2,6

Gjennomsnittsskår, faktor 7.5 snudd: 3,4

Rolle: sig.: 0,974

Kjønn: sig.: 0,481

Skolelederne er i noe grad enig i at mangelfulle samarbeidsrelasjoner hindrer pedagogisk utviklingsarbeid. Det er ikke signifikante forskjeller når det gjelder faktor 7.5, verken på ledergrupper eller kjønn. Skolelederne er i noe grad enig i at samarbeidet i deres avdeling begrenses til noen få lærere eller få områder (7e), men det er også 39% av rektorene og 27% av mellomlederne som sier seg delvis eller helt uenig i at samarbeidet begrenser seg til få lærere eller få områder. Et flertall av lederne synes å takle forhold til enkeltmedarbeidere mens omkring en fjerdepart av lederne er noe enig i utsagnet om at det er svært mange situasjoner i forhold til enkeltmedarbeidere det er vanskelig å takle (7k). Lederne er delt i synet når det gjelder tid og krefter brukt på plan- og utviklingsarbeid (7m). Ca. 40% av lederne er enig i utsagnet om at det brukes for mye tid og krefter på plan- og utviklingsarbeid det ikke kommer nok ut av mens omtrent samme antall ledere ikke er enig i dette. 1/5 av lederne sier seg verken enig eller uenig.

Tabell 4.6 Oppriktighet i kommunikasjon (Faktor 7.6)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
Jeg sier det jeg mener til mine medarbeidere når det er viktig for meg	7i	R		7%	77%	100%	4,4
		M	4%	8%	88%	100%	4,2
		T	3%	8%	89%	100%	4,2
Jeg opplever at de fleste medarbeiderne mine er oppriktige mot meg	7j	R		8%	92%	100%	4,5
		M	2%	4%	94%	100%	4,2

		T	1%	5%	94%	100%	4,2

Gjennomsnittsskår, faktor 7.6: 4,2

Rolle: sig.: 0.384

Kjønn: sig.: 0,007

Når det gjelder faktor 7.6 vurderer skolelederne det slik at de i høy grad mener de har oppriktighet i kommunikasjonen ved skolen. Det er imidlertid signifikante forskjeller mellom kjønn, men ikke mellom ledergruppene. Kvinnelige skoleledere er i mindre grad enn de mannlige enige i at det er oppriktighet i kommunikasjonen.

Tabell 4.7 Samarbeid med lokalmiljø og fylkesopplæringssjef (Faktor 7.7)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
På vår skole er det samarbeid mellom skolen og lokalmiljøet om forhold som vedrører utvikling av skolen	7r	R	8%		92%	100%	4,5
		M	10%	16%	74%	100%	3,9
		T	9%	13%	78%	100%	4,0
På vår skole er det positivt samarbeid med fylkesopplæringssjefen om videre utvikling av skolen vår	7s	R		15%	85%	100%	4,4
		M	10%	12%	78%	100%	3,9
		T	8%	12%	80%	100%	4,0

Gjennomsnittsskår, faktor 7.7: 4,0

Rolle: sig.: 0.083

Kjønn: sig.: 0,955

Skolelederne er i høy grad enige i at de samarbeider med lokalmiljøet og med fylkesopplæringssjefen for å utvikle skolen. Begge variablene vurderes mer positivt av rektorene enn av mellomlederne og det er signifikante forskjeller mellom ledergruppene når det gjelder denne faktoren. Det er ikke tilsvarende forskjeller mellom kjønn. 8% av rektorene og 10% av mellomlederne sier seg uenig i at det er samarbeid med lokalmiljøet om å utvikle skolen og 16% av mellomlederne er verken enig eller uenig. 10% av mellomlederne sier seg uenig i at det er positivt samarbeid med fylkesopplæringssjefen mens 15% av rektorene og 12% av mellomlederne sier seg verken enig eller uenig (7r). Resultatene viser at det kan være interne forskjeller i oppfatninger når det gjelder samarbeidsrelasjonene med lokalsamfunnet og med fylkesopplæringssjefen.

Tabell 4.8 Fleksibel skoleorganisasjon gir lærerne autonomi til utviklingsarbeid (Faktor 7.8)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
Jeg opplever at de fleste medarbeiderne mine er oppriktige mot meg	7j	R		8%	92%	100%	4,5
		M	2%	4%	94%	100%	4,2

		T	1%	5%	94%	100%	4,2
Jeg synes vi har en tilstrekkelig fleksibel organisasjon på vår skole til at lærerne lokalt på avdelingene kan ha nok myndighet til å drive lokalt utviklingsarbeid	71	R	15%		85%	100%	3,9
		M	10%	22%	68%	100%	3,8
		T	11%	17%	72%	100%	3,8

Gjennomsnittsskår, faktor 7.8: 4,1

Rolle: sig.: 0.857

Kjønn: sig.: 0,930

Skolelederne er i høy grad enige i at skoleorganisasjonen er tilstrekkelig fleksibel til at lærerne har autonomi til å drive utviklingsarbeid, men det er også opp mot 30% av lederne som ikke sier seg enig i dette. Det er ingen signifikante forskjeller verken når det gjelder ledergrupper eller kjønn. Resultatet vedrørende utsagn 71 gir imidlertid ikke svar på hvorvidt organisasjonen oppfattes som tilstrekkelig fleksible til å drive utviklingsarbeid relatert til elevens læring eller også til lærernes egen læring.

Kommentarer

Ca. ¼ av respondentene har gitt kommentarer på spørsmålet "Er det noe du vil kommentere når det gjelder din skoles kultur, sett i forhold til å utvikle skolen som lærende organisasjon?" (Sp 8).

De fleste som har besvart spørsmålet tar opp behov for mer samarbeid og samordning mellom avdelingene. Dette nevnes som et generelt behov, men noen knytter det også til at det har skjedd store endringer på skolen blant annet gjennom sammenslåing og organisasjonsendringer. Enkelte skriver at det er store kulturforskjeller mellom avdelingene og også mellom seksjoner og skolesteder. En skriver at det er en jobb å gjøre på skolen når det gjelder utvikling av felleskultur og -elevsyn på tvers av allmennfaglige og yrkesfaglige studieprogram. En annen skriver følgende:

"Vi har avdekket en viss grad av "balkanisering" ved at avdelingsledere og deres avdelinger i stor grad er autonome. Dette går noe ut over erfaringsutveksling mellom lærere fra forskjellige avdelinger. Vi har satt i verk tiltak for å motvirke dette."

En av respondentene sier at det er svært gode relasjoner lærer-elev på skolen og med høy elevtrivsel, men at det er en utfordring å øke motivasjon blant elevene for læring.

En annen respondent tar opp forholdet i lærerkollegiet og sier at det er relativt stor åpenhet i kollegiet. De deler erfaringer, undervisningsopplegg og kan være flere lærere inne samtidig i undervisningstimer.

En respondent skriver at han/hun synes det er for mye "historie" som ligger i veggene og som hindrer nytenking. Det finnes også en del sterke "privatpraktiserende" lærere som helst vil fortsette å arbeide for seg selv med sitt. Vedkommende skriver videre:

"Dette bunner i noen grad i at noen lektorer mangler respekt for lærere med lavere utdanningsnivå. "Slike kan ingen ting". Viljen til å endre pedagogisk praksis og dele med andre er noe begrenset i deler av lærerkollegiet. Deler av ledergruppa henger også igjen i gammel "historie". I sum mener jeg dette begrenser vår mulighet til utvikling av en lærende organisasjon."

En annen respondent nevner IKT som tema i tilknytning til skolekultur og utvikling av skolen som lærende organsiasjon og at IKT er en "nyhet". Kommentaren kan tolkes som at IKT ennå ikke er en integrert del av skolekulturen og at dette kan by på utfordringer.

Skolens ledelse

Spørsmål 9 bestod av tolv utsagn (9a – 9l) knyttet til skolens ledelse. På grunnlag av svarene på de ni utsagnene ble det gjennom faktoranalyse identifisert tre faktorer som er navngitt slik:

9.1 Ledelsen skaper klima for utviklingsarbeid

9.2 Forventninger til den enkelte leder

9.3 Lederne bryr seg lite med pedagogikk

Tabell 4.9 Ledelsen skaper klima for utviklingsarbeid (Faktor 9.1)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
I vår ledergruppe er det et slik klima at jeg synes jeg får utviklet meg som leder	9b	R	8%	8%	85%	101%	4,4
		M	18%	18%	65%	101%	3,7
		T	16%	16%	69%	101%	3,8
Når ledelsen fattet beslutninger om viktige saker ved skolen er dette først drøftet med lærerne	9d	R	8%		92%	100%	4,2
		M	10%	10%	80%	100%	4,0
		T	10%	8%	83%	100%	4,1
Utviklingsarbeidet på skolen skjer som et bevisst og systematisk arbeid for å forbedre pedagogisk praksis	9e	R			100%	100%	4,5
		M	14%	22%	65%	101%	3,7
		T	11%	17%	72%	100%	3,8
Lederteamet samarbeider nært med lærerne om å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet	9f	R	8%		92%	100%	4,5
		M	16%	22%	63%	101%	3,6
		T	14%	17%	69%	100%	3,7
Lederteamet går inn i rollen som veileder når utviklingsarbeidet skal	9h	R		8%	92%	100%	4,0
		M	14%	22%	65%	101%	3,5

gjennomføres		T	11%	19%	70%	100%	3,6
Jeg opplever klare forventninger fra lærerne om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår	9k	R		15%	85%	100%	4,6
		M	4%	6%	90%	100%	4,4
		T	4%	8%	89%	101%	4,5

Gjennomsnittsskår, faktor 9.1: 3,9

Rolle: sig.: 0.006

Kjønn: sig.: 0,851

Begge ledergruppene er i høy grad enig i at ledelsen skaper klima for utviklingsarbeid på skolen, men det er signifikante forskjeller i vurderinger hos de to ledergruppene. Det er ikke forskjeller knyttet til kjønn. Når det gjelder det første utsagnet som er knyttet til denne faktoren (9.1) så vurderer rektorene at de i høyere grad enn mellomlederne mener det er et slik klima i ledergruppa at de får utviklet seg som ledere (9b). Samlet er det 31% av skolelederne som mener at de i liten eller i noe grad får utviklet seg som ledere. 15% av rektorene og 35% av mellomlederne er av denne oppfatning. Mellomlederne er heller ikke i samme grad som rektorene enige i utsagnet om at utviklingsarbeidet på skolen skjer som et bevisst og systematisk arbeid for å forbedre pedagogisk praksis (9e). 100% av rektorene og 65% av mellomlederne mener det er tilfelle, mens 35% av mellomlederne vurderer at dette er tilfelle i liten eller i noen grad. Mens alle rektorene mener at utviklingsarbeidet foregår på en systematisk måte er det en relativt stor gruppe av mellomlederne som har en annen oppfatning. Utsagnet "Lederteamet samarbeider nært med lærerne om å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet" (9f) er vurdert mer positivt blant rektorene enn blant mellomlederne. 92% av rektorene mener dette skjer i praksis og 63% av mellomlederne har samme oppfatning. 8% av rektorene og 37% av mellomlederne vurderer at det i liten eller til en viss grad er slik at lederteamet samarbeider nært med lærerne om å bestemme mål og retningslinjer for utviklingsarbeidet. Når det gjelder utsagnet "Lederteamet går inn i rollen som veileder når utviklingsarbeidet skal gjennomføres" (9h) er det også forskjellige vurderinger. Flertallet i begge ledergrupper mener at dette stemmer, mens 8% av rektorene og 35% av mellomlederne er av en annen oppfatning. Begge ledergrupper (totalt 83%) sier seg også enige i utsagnet: "Når ledelsen fatter beslutninger om viktige saker ved skolen er dette først drøftet med lærerne" (9d). Resultatene viser at de fleste lederne i høy grad mener at ledelsen skaper et klima på skolene for å drive med utviklingsarbeid, men at det også er en relativt stor gruppe som har en annen oppfatning. Dette tyder på at det er forskjeller mellom skoler og avdelinger og at ikke alle avdelinger og skoler har et godt klima for utviklingsarbeid. Dette kan hindre den profesjonelle dag-til-dag læringen, noe som er nødvendig for å utvikle skolen som en lærende organisasjon.

Tabell 4.10 Forventninger til den enkelte leder (Faktor 9.2)

N Rektorer (R) = 13 N Melloml. (M) = 51 N Total (T) = 64			Helt /delvis uenig	Verken enig eller uenig	Helt/delvis enig	Total	Gj. snitt
Jeg opplever klare forventninger fra ledergruppa om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår	9j	R		15%	85%	100%	4,4
		M	4%	14%	82%	100%	3,7
		T	3%	14%	83%	100%	3,8

Jeg opplever klare forventninger fra lærerne om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår	9k	R		15%	85%	100%	4,6
		M	4%	6%	90%	100%	4,4
		T	4%	8%	89%	101%	4,5
Jeg opplever klare forventninger fra fylkesopplæringssjefen om at jeg skal bidra til å forbedre skolen vår	9l	R		8%	92%	100%	4,5
		M	2%	4%	94%	100%	3,7
		T	2%	5%	94%	101%	3,8

Gjennomsnittsskår, faktor 9.2: 4,40

Rolle: sig.: 0.518

Kjønn: sig.: 0,359

Skolelederne er i høy grad enige i at de opplever klare forventninger både fra ledergruppa, fra lærerne og fra fylkesopplæringssjefen om at de skal bidra til å utvikle skolen. Det er ingen signifikante forskjeller i vurderingene her, verken mellom ledergrupper eller kjønn.

Rektorenes gjennomsnittlige vurderinger, vist i tabellen 4.10, ligger over mellomledernes gjennomsnittlige vurderinger, på alle utsagn. Resultatene kan tolkes slik at det er forventninger til at hver leder skal være en pedagogisk leder i utviklingen av skolen og at det sammenfaller med hva som menes med ledelse i en lærende organisasjon.

Tabell 4.11 Lederne bryr seg lite med pedagogikk (Faktor 9.3)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt skår
Navn		Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Skala 1-5
Selv om vi vet vi skal ha fokus på pedagogisk ledelse blir det ikke prioritert så veldig høyt da det administrative arbeidet tar for mye tid	9a	16%	20%	11%	42%	119%	G-3,13 R-2,00 M-3,41 Gsnudd-2,88
I vår ledergruppe er det et slik klima at jeg synes jeg får utviklet meg som leder	9b	0%	16%	16%	42%	27%	G-3,80 R-4,38 M-3,65
Lærerne er stort sett flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger til oss ledere	9c	0%	20%	27%	41%	13%	G-3,45 R-3,77 M-3,37
Lederteamet lar lærerne selv drive fram utviklingsprosjekter uten selv å engasjere seg i det	9g	30%	39%	16%	16%	0%	G-2,17 R-2,00 M-2,22 Gsnudd-3,82

Lederteamet gir ikke tilbakemeldinger når det gjelder utviklingsprosjekter – verken positive eller negative	9i	45%	39%	8%	6%	2%	G-1,80 R-1,23 M-1,29 Gsnudd-4,20
---	----	-----	-----	----	----	----	---

Gjennomsnittsskår, faktor 9.3: 2,9

Gjennomsnittsskår, faktor 9.3 snudd: 3,6

Rolle: sig.: 0.028

Kjønn: sig.: 0,984

De samlede vurderinger som er knyttet til faktor 9.3 viser at skolelederne i noen grad er enige i at lederne bryr seg lite med pedagogikk. Det er en signifikant forskjell i vurderinger mellom rektorer og mellomledere, men ikke knyttet til kjønn. Når det gjelder utsagn 9a: "Selv om vi vet vi skal ha fokus på pedagogisk ledelse blir det ikke prioritert så veldig høyt da det administrative arbeidet tar for mye tid", viser resultatene at skolelederne deler seg i to grupper; 53% av lederne (samlet) er i høy grad enige i utsagnet, mens 53% er i liten eller i noe grad enige. Når en ser på de to ledergruppene hver for seg viser det seg at 8% av rektorene og 65% av mellomlederne hører til gruppen som mener at administrativt arbeid tar for mye tid og at dette går foran pedagogisk ledelse. De to ledergruppene ser ut til å oppleve mangel på tid signifikant forskjellig. Som tidligere referert synes mellomlederne, i noe mindre grad enn rektorene, at det er et klima i ledergruppa som gjør at de får utviklet seg som ledere. Mellomlederne er også, i mindre grad enn rektorene, enige i at lærerne stort sett er flinke til å gi konstruktive tilbakemeldinger til lederne (9c). 53% av lederne, 69% av rektorene og 49% av mellomlederne, mener i høy grad at lærerne gir konstruktive tilbakemeldinger, mens 47% av de samlede lederne, 31% av rektorene og 51% av mellomlederne, er av en annen oppfatning (9c). Dette kan innebære at kommunikasjonen med lærerne vurderes veldig forskjellig mellom ledergruppene og også innad i den enkelte ledergruppe. Ellers er lederne i liten grad enig i at lederteamet lar lærerne selv drive fram utviklingsprosjekter uten selv å engasjere seg i det (9g), men 31% mener at dette skjer. Det er ingen signifikante forskjeller i ledergruppens vurderinger på dette utsagnet. Utsagnet kan bli forstått forskjellig, at lederne gir lærerne rom til å drive selvstendig utviklingsarbeid uten at de selv er direkte involvert men at de fortsatt er pedagogiske ledere, eller det kan bli forstått slik at utviklingsarbeid er overlatt til lærerne mens lederne er opptatt av administrativt arbeid. Når det gjelder det siste utsagnet i faktor 9.3 "Lederteamet gir ikke tilbakemeldinger når det gjelder utviklingsprosjekter – verken positive eller negative" (9i) er skolelederne i stor grad uenig i dette.

Skolelederne fikk et åpent spørsmål om det var noe de ville kommentere når det gjelder skolens ledelse, sett i forhold til å utvikle skolen som lærende organisasjon (Sp 10). Kun et fåtall av respondentene svarte på dette. Enkelte av disse igjen viser til kommentarene under spørsmål 8 og at det er det samme som går igjen her, blant annet med sprikende forståelse av hva lærende organisasjon er. Et annet tema er at administrasjonsarbeid og daglig drift tar mye tid. En av respondentene sier det slik:

"Prioritering av daglig drift, som går svært godt, samt at organisering av ledelsen har vært uforandrad i mange år, gjør utviklingsarbeid tungt å drive fram. Motstridende syn mellom medlemmer i ledergruppa er også med på å bremse for utvikling."

En annen respondent skriver: ”Ønsker oppgavebasert ledelse for lærende org.”. En tredje respondent skriver følgende:

”Ledergruppa er svært stor, likeså skolen som helhet. Utfordringen er å få til lik organisering, opplegg etc på hele skolen.”

En av respondentene sier at det hos dem er en godt sammensatt ledergruppe som utfyller hverandre og at det er lite engstelse for utviklingsarbeid.

En annen tar opp at det er ”utfordrende i forhold til holdningen som bør være”.

Skolens gjennomføring av endringsarbeid

Under spørsmål 11 var det formulert tretten utsagn (11a-11m) som respondentene skulle vurdere. Faktoranalysen viste at vurderingene av disse samlet seg om fire faktorer som omhandlet skolens gjennomføring av endringsarbeid, og disse er navngitt slik:

- 11.1 Evaluering og refleksjon i utviklingsarbeid, gjennomføringsevne
- 11.2 Systematisk evaluering av skole, lærere og elever
- 11.3 Evaluering av egen undervisningspraksis og elevenes læring
- 11.4 Har utviklingsplaner som har kommet kort

Tabell 4.12 Evaluering og refleksjon i utviklingsarbeid, gjennomføringsevne (Faktor 11.1)
(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt Skår
Utsagn		Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Skala 1-5
Utviklingsarbeid på vår skole munner ut i mye prat, men fører ikke til endring av forhold som er vesentlig og som kunne trenge til forbedring	11f	20%	31%	16%	28%	5%	G-2,66 R-2,15 M-2,78 Gsnudd-3,34
I lærerkollegiet er det enighet om at systematisk evaluering skal bidra til læring i kollegiet og til utvikling av elevenes læringsmiljø	11g	0%	16%	33%	39%	13%	G-3,48 R-3,85 M-3,39
Lærerteamene evaluerer alltid utviklingsprosjekter og reflekterer over det som erfares	11h	2%	17%	34%	41%	6%	G-3,33 R-3,77 M-3,22
Lærerteamene deler	11i	3%	25%	30%	36%	6%	G-3,16

sine erfaringer fra utviklingsprosjekter og det de har lært med hele kollegiet i avdelingen							R-2,85 M-3,24
Vi har ikke så mye fokus på den kollektive læringen i kollegiet	11k	9%	33%	27%	30%	2%	G-2,81 R-2,77 M-2,82 Gsnudd-3,19
Når vi reflekterer omkring egen praksis på skolen vår gjør vi det på en overflatisk måte	11l	16%	36%	20%	27%	2%	G-2,63 R-2,77 M-2,59 Gsnudd-3,38
Vi er flinke til å snakke sammen i lederteamet, slik at vi forstår hverandre og kommer oss raskt videre i skolens utviklingsarbeid	11m	2%	20%	16%	42%	20%	G-3,59 R-4,15 M-3,45

Gjennomsnittsskår, faktor 11.1: 3,09

Gjennomsnittsskår, faktor 11.1 snudd: 3,35

Rolle: sig.: 0.073

Kjønn: sig.: 0,202

Det er signifikante forskjeller mellom ledergruppene når det gjelder vurderinger knyttet til faktor 11.1. Det er ikke tilsvarende forskjeller knyttet til kjønn.

33% av alle lederne er delvis eller helt enig i utsagnet ”Utviklingsarbeid på vår skole munner ut i mye prat, men fører ikke til endring av forhold som er vesentlig og som kunne trenge til forbedring” (11f), hvorav 23% av rektorene og 35% av mellomlederne. Når det gjelder utsagnet ”I lærerkollegiet er det enighet om at systematisk evaluering skal bidra til læring i kollegiet og til utvikling av elevenes læringsmiljø” (11g) er det 52% av alle lederne (62% av rektorene og 49% av mellomlederne) som er delvis eller helt enig i dette. 48% av alle lederne mener at dette i noe eller liten grad er tilfelle.

Det er 47% av alle lederne (62% av rektorene og 43% av mellomlederne) som er delvis eller helt enig i utsagnet ”Lærerteamene evaluerer alltid utviklingsprosjekter og reflekterer over det som erfares” (11h). 53% er i noe eller i liten grad enig i dette. Tilsvarende er det ulike syn når det gjelder utsagnet ”Lærerteamene deler sine erfaringer fra utviklingsprosjekter og det de har lært med hele kollegiet i avdelingen” (11i). Totalt er det 42% av alle lederne som sier seg delvis eller helt enig i dette (31% av rektorene og 45% av mellomlederne), mens 58% er i noe eller liten grad enig i utsagnet.

Utsagnet ”Vi har ikke så mye fokus på den kollektive læringen i kollegiet” har fått delvis eller hel støtte fra 31% av alle lederne, hvorav 39% av rektorene og 30% av mellomlederne. 42% av alle lederne er helt eller delvis uenig i utsagnet og mener at det er et slik fokus, rektorene i noe større grad enn mellomlederne (11k). Utsagnet ”Når vi reflekterer omkring

egen praksis på skolen vår gjør vi det på en overflatisk måte” har fått støtte fra 28% av alle lederne som sier seg delvis eller helt enig. 20% er verken enig eller uenig, mens 52% er helt eller delvis uenig i utsagnet.

92% av rektorene og 55% av mellomlederne sier seg delvis eller helt enig i utsagnet ”Vi er flinke til å snakke sammen i lederteamet, slik at vi forstår hverandre og kommer oss raskt videre i skolens utviklingsarbeid”. 8% av rektorene er helt uenig i utsagnet, mens 45% av mellomlederne er i noe eller liten grad enig i utsagnet (11m).

Tabell 4.13 Systematisk evaluering av skole, lærere og elever (Faktor 11.2)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt skår
Utsagn		Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Skala 1-5
Vi evaluerer systematisk skolens virksomhet	11b	5%	8%	9%	48%	30%	G-3,91 R-4,08 M-3,86
Jeg tar initiativ til at de jeg er leder for evaluerer sin egen virksomhet på en systematisk måte	11c	0%	8%	13%	55%	25%	G-3,97 R-4,23 M-3,90
Elevenes læringsutbytte blir systematisk evaluert	11d	0%	9%	20%	53%	17%	G-3,78 R-3,85 M-3,76

Gjennomsnittsskår, faktor 11.2: 3,89

Rolle: sig.: 0.285

Kjønn: sig.: 0,202

Faktor 11.2 omhandler evaluering av skolens virksomhet og overlapper med spørsmål 20. I følge et klart flertall av skolelederne blir skolens virksomhet systematisk evaluert. 78% av alle lederne (85% av rektorene og 77% av mellomlederne) støtter delvis eller helt usagn 11b: ” Vi evaluerer systematisk skolens virksomhet”. Tilsvarende er det 80% av alle lederne som sier seg delvis eller helt enig i utsagn 11c: ”Jeg tar initiativ til at de jeg er leder for evaluerer sin egen virksomhet på en systematisk måte”. Utsagn 11d: ” Elevenes læringsutbytte blir systematisk evaluert” får delvis eller helt støtte fra 70% av skolelederne, hvorav 69% av rektorene og 71% av mellomlederne. Mellom 20 og 30% av alle lederne mener at disse tre utsagnene i noe eller liten grad stemmer med deres praksis. Det er ingen signifikante forskjeller verken mellom ledergrupper eller kjønn når det gjelder denne faktoren.

Tabell 4.14 Evaluering av egen undervisningspraksis og elevenes læring (Faktor 11.3)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt skår
Utsagn		Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Skala 1-5
Elevenes læringsutbytte blir systematisk evaluert	11d	0%	9%	20%	53%	17%	G-3,78 R-3,85 M-3,76

Elevene får jevnlig tilbakemeldinger på hvordan deres utvikling og læring blir vurdert	11e	0%	5%	17%	56%	22%	G-3,95 R-3,92 M-3,96
Lærerteamene deler sine erfaringer fra utviklingsprosjekter og det de har lært med hele kollegiet i avdelingen	11i	3%	25%	30%	36%	6%	G-3,16 R-2,85 M-3,24
Lærerne vurderer kontinuerlig sin egen undervisningspraksis sammen med kollegaer	11j	3%	39%	28%	27%	3%	G-2,88 R-3,00 M-2,84
Vi har ikke så mye fokus på den kollektive læringen i kollegiet	11k	9%	33%	27%	30%	2%	G-2,81 R-2,77 M-2,82 Gsnudd-3,38

Gjennomsnittsskår, faktor 11.3: 3,32

Gjennomsnittsskår, faktor 11.3 snudd: 3,43

Rolle: sig.: 0,226

Kjønn: sig.: 0,164

Faktor 11.3 omhandler skolens evaluering av egen undervisningspraksis og elevenes læring. Skolelederne mener i noe grad at slik evaluering skjer. Det er ingen signifikante forskjeller mellom ledergrupper eller kjønn når det gjelder faktor 11.3. I faktorene 11.1 og 11.2 er allerede utsagn d, i og k kommentert. Når det gjelder utsagn e: "Elevene får jevnlig tilbakemeldinger på hvordan deres utvikling og læring blir vurdert" (11e) er det 78% av alle lederne som sier seg delvis eller helt enig. Blant disse er det 85% av rektorene og 76% av mellomlederne. 24% av mellomlederne og 15% av rektorene er i noe eller liten grad enig i dette.

Utsagnet "Lærerne vurderer kontinuerlig sin egen undervisningspraksis sammen med kollegaer" får delvis eller helt støtte fra 46% av rektorene og fra 26% av mellomlederne. 75% av mellomlederne sier seg bare noe eller i liten grad enig i dette utsagnet, og 54% av rektorene er også delvis uenig i utsagnet.

Tabell 4.15 Har utviklingsplaner som har kommet kort (Faktor 11.4)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt skår
Utsagn		Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Prosent	Skala 1-5
Vi har en del planer om områder vi skal forbedre på skolen men vi har ikke kommet i gang eller	11a	15,6%	40,6%	12,5%	20,3%	10,9%	G-2,70 R-2,23 M-2,82 Gsnudd-3,30

særlig langt ennå							
Vi har ikke så mye fokus på den kollektive læringen i kollegiet	111k	9,4%	32,8%	26,6%	29,7%	1,6%	G-2,81 R-2,77 M-2,82 Gsnudd-3,18

Gjennomsnittsskår, faktor 11.4: 2,76

Gjennomsnittsskår, faktor 11.4 snudd: 3,24

Rolle: sig.: 0.402

Kjønn: sig.: 0,160

Utsagnet: ”Vi har en del planer om områder vi skal forbedre på skolen men vi har ikke kommet i gang eller særlig langt ennå” får delvis eller helt støtte fra 31% av lederne, 23 av rektorene og 33 % av mellomlederne. 56% av alle lederne sier seg delvis eller helt uenig i utsagnet. Det er ingen signifikante forskjeller mellom ledergruppene eller mellom kjønn når det gjelder faktor 11.4.

Skolelederne fikk også et åpent spørsmål om hva som etter deres oppfatning er det viktigste felles lærings- og endringsarbeid som er gjennomført på skolen (for hele eller deler av den) de to siste årene (Sp 12). Ca. 1/3 av respondentene kommenterte dette. De tema som tas opp blant respondenten er:

- Kunnskapsløftet, forberedelse, opplæring og innføring, prosjekt til fordypning..
- Prosjekter relatert til elevvurdering, læringsmetoder og bruk av digitale verktøy i det pedagogiske arbeidet, tilpasset opplæring, systematisk arbeid med å heve lærernes ikt-kompetanse, utvikling av fleksible tilpassede tilbud på allmennfag. Faglig arbeid på tvers av studieretninger/avdelinger.
- Sammenslåingsprosesser (i forbindelse med samlokalisering på ny skole, kulturendringer).
- Arbeid med kontaktlærerrollen og elevsamtale/oppfølging, bedre dialog innen alle grupper
- Samarbeidsprosjekter mellom skole og bedrift, tettere samarbeid med næringslivet i Oppland
- Kulturundersøkelsen, trekke ut funn, ny handplan. (Eksempler på at undersøkelsen medførte endring på skole hvor den ble brukt bevisst i handlings- og utviklingsplan. Enkelte nevner også tydelig ledelse, ny ledelsesstruktur og ny organisering i hele kollegiet i sammenheng med Kulturundersøkelsen)
- System elevutvikling. Systematisk arbeid med innføring og bruk av mer konkrete og kortsiktige periodeplaner for elevene. Eksperimentering med arbeidsdagen, økter, arbeidstimer for alle elever.
- IKT, bærbare PC vgl

Vi spurte også: ”Er det noe du vil kommentere når det gjelder din skoles evne til å gjennomføre utviklingsarbeid?” (Sp. 13) 10 av 64 ledere besvarte dette, og følgende tema tas opp (sitat fra utsagn står i anførsel):

- Positiv innstilling: ”Positive lærere i hovedsak.” ”God oppslutning om utviklingsarbeid når utøverne ser betydning av det for elevene og egen profesjonsutøvelse.” ”Stor vilje til utvikling i personalet og i ledelsen.” ” God motivasjon hos mange lærere.”

- Tillitsvalgte: ”De er i hovedsak positive”, ”For Utdanningsforbundet er prinsipp viktigere enn utvikling.” ”Viktige deler av tillitsapparatet er lite endringsvillige.”
- Elevundersøkelsen: ”Den brukes men resultatene brukes kanskje ikke systematisk nok. Spesielt synes det å være en ”vegring” mot å ta tak i ”røde” felt på en systematisk måte. Jeg oppfatter at ledelsen signaliserer behov for utvikling på sentrale områder, men det følges ikke opp på en systematisk måte. Vi initierer temaer på P-dager. Vår utfordring er å følge opp slik at vi kan se at det skjer en utvikling. Mitt svar på noe av dette er en større grad av forpliktende lærerteamarbeid.”
- ”Ledergruppa arbeider svært samstemt, og arbeidet forankres i ledergruppa.”
- ”Masse dyktige mennesker som kan møte utfordringer og krav.”
- ”Normal utvikling, skepsis og delvis støy ved oppstart, etter noen tid, aksept og videreføring” (eksempel på at saker som har møtt stor motstand en tid kan få oppslutning etter hvert og også videreføres).

Kommunikasjonsprosesser

Skolelederne ble gitt en rekke utsagn de skulle ta stilling til vedrørende vurdering av kommunikasjonsprosesser knyttet til vurderings-/evaluerings- og refleksjonsarbeid ved skolen (Sp 20). Gjennom en faktoranalyse ble relasjonen mellom de tolv utsagnene (20a-20l) analysert, og det ble funnet fem faktorer.

20.1 Utvikle skolen som lærende organisasjon (utsagn c, e, i, j, o, p)

20.2 Håndtering av utfordringer og samarbeid i organisasjonen (utsagn k, l, m, n, p)

20.3 Tid til utviklingsarbeid og elevmedvirkning (utsagn g, h, j)

20.4 Refleksjon i møter og i uformell prat (utsagn b, c, d, m, n)

20.5 Egen forståelse av vurderingsarbeid og lærende organisasjon (utsagn a, d, f)

Tabell 4.16 Utvikle skolen som lærende organisasjon (Faktor 20.1)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	Gj.snitt
Når vi reflekterer over det vi driver med gjør vi det hovedsakelig i form av uformell prat ”over kaffekoppen”	20c	14%	34%	19%	33%	0%	G-2,70 R-2,15 M-2,84 Gsnudd-3,30
I min avdeling har vi utviklet felles oppfatninger av hva en lærende organisasjon er og hva vi kan gjøre for å utvikle skolen i slik retning	20e	3%	13%	33%	45%	6%	G-3,39 R-3,85 M-3,27
På vår skole bruker vi den nye læreplanen som en god anledning til å sette i gang	20i	3%	8%	14%	63%	13%	G-3,73 R-3,92 M-3,69

langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid							
Det er stor grad av involvering av elevene i avdelingens vurderings- og utviklingsarbeid (for rektor: i skolens vurderings- og utviklingsarbeid)	20j	2%	23%	28%	39%	8%	G-3,28 R-3,62 M-3,20
På vår skole er det klargjort at det å utvikle skolen til en lærende organisasjon er helt nødvendig for en positiv utvikling av pedagogisk praksis og at det haster med å få dette til	20o	0%	14%	23%	42%	20%	G-3,69 R-4,38 M-3,51
Jeg føler meg veldig usikker på hva vi bør gjøre for å utvikle skolen vår som lærende organisasjon	20p	22%	41%	19%	16%	3%	G-2,38 R-1,92 M-2,49 Gsnudd-3,63

Gjennomsnittsskår, faktor 20.1: 3,19

Gjennomsnittsskår, faktor 20.1 snudd: 3,50

Rolle: sig.: 0,085

Kjønn: sig.: 0,788

Ca. 1/3 av skolelederne, mellomledere i større grad enn rektorer, synes å mene at den refleksjon som foregår på skolen består av uformell prat og er ikke del av en systematisk prosess over tid.

Drøyt halvparten (69,3% av rektorene og 47% av mellomlederne) sier seg enige i at det i deres avdeling er utviklet felles oppfatninger om hva en lærende organisasjon er og hva som kan gjøres for å utvikle skolen i en slik retning. Noen rektorer og et flertall av mellomlederne er ikke enige i dette. 92% av rektorene og 55% av mellomlederne sier at det på deres skole er klargjort at det å utvikle skolen til en lærende organisasjon er helt nødvendig for en positiv utvikling av pedagogisk praksis og at det haster med å få dette til. 77% av rektorene og 59% av mellomlederne sier at de ikke er veldig usikre på hva de bør gjøre for å utvikle skolen som lærende organisasjon. De øvrige uttrykker at de er noe usikre på dette.

¾ av respondentene sier seg delvis eller helt enig i at de bruker den nye læreplanen som en god anledning til å sette i gang langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid på deres skole.

Utsagnet: "Det er stor grad av involvering av elevene i avdelingens vurderings- og utviklingsarbeid (for rektor: i skolens vurderings- og utviklingsarbeid)" fikk delvis eller helt enighet fra 47% av respondentene, derav 62% av rektorene og 43% av mellomlederne.

Tabell 4.17 Håndtering av utfordringer og samarbeid i organisasjonen (Faktor 20.2)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	
Det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for å "løse" disse ved min avdeling	20k	0%	9%	23%	55%	13%	G-3,70 R-3,77 M-3,69
Det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for å "løse" disse i vår skole	20l	2%	11%	33%	48%	6%	G-3,47 R-3,92 M-3,35
Lederteamet er dyktige til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer	20m	3%	17%	25%	48%	6%	G-3,38 R-3,54 M-3,33
Lederteamet er dyktige til å være aktive støttespillere i avdelingenes og skolens utviklingsarbeid	20n	2%	9%	19%	63%	8%	G-3,66 R-4,08 M-3,55
Jeg føler meg veldig usikker på hva vi bør gjøre for å utvikle skolen vår som lærende organisasjon	20p	22%	41%	19%	16%	3%	G-2,38 R-1,92 M-2,49 Gsnudd-3,63

Gjennomsnittsskår, faktor 20.2:

Gjennomsnittsskår, faktor 20.2 snudd:

Rolle: sig.:

Kjønn: sig.:

Når det gjelder utsagnet "Det er stor evne til å identifisere nye utfordringer og arbeide sammen for å "løse" disse ved min avdeling" er det 67% av respondentene som har sagt seg delvis eller helt enig. Noen færre, 55% mener det samme er gjeldene for hele skolen, og det er mellomlederne som uttrykker denne forskjellen mellom avdelingen og skolen som helhet. Her kan det bemerkes at rektorene fikk generelt beskjed om, der ordet "avdeling" var brukt, å svare med tanke på sine nærmeste medarbeidere i administrasjonen, så fremt ikke noe annet var spesifisert.

Det er betydelig forskjell i vurderinger mellom rektorene og mellomlederne når det gjelder utsagnet: "Lederteamet er dyktige til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer". Mens 77% av rektorene sier seg helt eller delvis enig i dette er det 49% av mellomlederne som er av samme oppfatning. Det er dermed et snaut

flertall av mellomlederne som i noe eller liten grad er uenig i utsagnet. Ingen av mellomlederne sier seg helt uenig i utsagnet, mens 15% av rektorene gjør det.

”Lederteamet er dyktige til å være aktive støttespillere i avdelingenes og skolens utviklingsarbeid.” Dette utsagnet fikk støtte fra drøyt 70% av respondentene, derav 85% av rektorene og 67% av mellomlederne.

Tabell 4.18 Tid til utviklingsarbeid og elevmedvirkning (Faktor 20.3)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	
Vi har mer enn nok med å snakke om og arbeide med alle strukturendringene i forbindelse med ny læreplan så det blir ikke tid til å drive mer langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid	20g	14%	36%	14%	31%	5%	G-2,8 R-1,9 M-3,00 Gsnudd-3,2
Læreplanendringene skjer såpass fort at vi ikke rekker å utvikle oss og lære av tidligere erfaringer før det kommer noe nytt	20h	13%	42%	17%	22%	6%	G-2,7 R-2,4 M-2,8 Gsnudd-3,3
Det er stor grad av involvering av elevene i avdelingens vurderings- og utviklingsarbeid (for rektor: i skolens vurderings- og utviklingsarbeid)	20j	2%	23%	28%	39%	8%	G-3,3 R-3,6 M-3,2

Gjennomsnittsskår, faktor 20.3:

Gjennomsnittsskår, faktor 20.3 snudd:

Rolle: sig.:

Kjønn: sig.:

Rundt 1/3 av respondentene sier seg enige i to utsagn som omhandler tid til utviklingsarbeid sett i forholdet til nye læreplaner (utsagn 20g og 20h). 43% av mellomlederne og 8% av rektorene sier seg delvis eller helt enig i utsagnet: ”Vi har mer enn nok med å snakke om og arbeide med alle strukturendringene i forbindelse med ny læreplan så det blir ikke tid til å drive mer langsiktig pedagogisk utviklingsarbeid”. 31% av mellomlederne og 15% av rektorene er enig i utsagnet: ”Læreplanendringene skjer såpass fort at vi ikke rekker å utvikle oss og lære av tidligere erfaringer før det kommer noe nytt”.

Tabell 4.19 Refleksjon i møter og i uformell prat (Faktor 20.4)

(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	
Når vi i ledelsen skal presentere undersøkelser som er gjort på/for vår skole er vi ofte bekymret over reaksjonene blant lærerne	20b	28%	28%	13%	28%	3%	G-2,50 R-2,00 M-2,63 Gsnudd-3,50
Når vi reflekterer over det vi driver med gjør vi det hovedsakelig i form av uformell prat "over kaffekoppen"	20c	14%	34%	19%	33%	0%	G-2,70 R-2,15 M-2,84 Gsnudd-3,30
Vi arrangerer egne møter og gjennomfører forskjellige tiltak for at skolens virksomhet, på ulike nivå, skal bli systematisk vurdert	20d	0%	5%	8%	58%	30%	G-4,13 R-4,46 M-4,04
Lederteamet er dyktige til å håndtere angst og frustrasjon som utvikles i organisasjonen når endringer skjer	20m	3%	17%	25%	48%	6%	G-3,38 R-3,54 M-3,33
Lederteamet er dyktige til å være aktive støttespillere i avdelingenes og skolens utviklingsarbeid	20n	2%	9%	19%	63%	8%	G-3,66 R-4,08 M-3,55

Gjennomsnittsskår, faktor 20.4:

Gjennomsnittsskår, faktor 20.4 snudd:

Rolle: sig.:

Kjønn: sig.:

Det er totalt 69% som sier seg i noe eller liten grad enig i utsagnet "Når vi i ledelsen skal presentere undersøkelser som er gjort på/for vår skole er vi ofte bekymret over reaksjonene blant lærerne", og 54% av rektorene og 22% av mellomlederne sier seg "helt uenig" i dette. Det er totalt ca. 1/3 av respondentene som er enige i utsagnet, mellomlederne i litt større grad enn rektorene. Det bør bemerkes her at utsagnet kan være vanskelig å tolke, både for respondentene som skulle krysse av og i analysen av det.

"Vi arrangerer egne møter og gjennomfører forskjellige tiltak for at skolens virksomhet, på ulike nivå, skal bli systematisk vurdert". Dette utsagnet er det så godt som full enighet om, rektorene i noe større grad enn mellomlederne.

Tabell 4.20 Egen forståelse av vurderingsarbeid og lærende organisasjon (Faktor 20.5)
(G=gjennomsnitt for alle, R=gjennomsnitt for rektorgruppen, M=gjennomsnitt for mellomledergruppen)

		Helt uenig	Delvis uenig	Verken enig eller uenig	Delvis enig	Helt enig	
Vurderingsarbeid er noe vi driver med hele tiden og tar som en selvfølge på vår skole	20a	0%	6%	16%	48%	30%	G-4,0 R-4,5 M-3,9
Vi arrangerer egne møter og gjennomfører forskjellige tiltak for at skolens virksomhet, på ulike nivå, skal bli systematisk vurdert	20d	0%	5%	8%	58%	30%	G-4,1 R-4,5 M-4,0
Jeg synes pratet om skolen som lærende organisasjon er ganske langt fra den virkelighet jeg opplever til daglig	20f	11%	34%	31%	19%	5%	G-2,7 R-2,4 M-2,8 Gsnudd-3,3

Gjennomsnittsskår, faktor 20.5:

Gjennomsnittsskår, faktor 20.5 snudd:

Rolle: sig.:

Kjønn: sig.:

78% av skolelederne sier seg delvis eller helt enig i utsagnet: "Vurderingsarbeid er noe vi driver med hele tiden og tar som en selvfølge på vår skole". 92% av rektorene og 55% av mellomlederne er delvis eller helt enig i dette. En gruppe på 46% mellomlederne er i noen eller liten grad enig i dette.

54% av rektorene og 43% av mellomlederne sier seg helt eller delvis uenig i utsagnet "Jeg synes pratet om skolen som lærende organisasjon er ganske langt fra den virkelighet jeg opplever til daglig".

Verktøy i skolebasert vurdering - skolenivå

Skolelederne ble spurt om i hvilken grad ulike verktøy (tiltak, prosesser) blir anvendt til skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på deres skole (sp. 14). Det var tre svaralternativer på de ulike punktene: "Anvendes mye", "Anvendes noe" og "Anvendes ikke", og respondentene skulle ta stilling til en rekke ulike typer tiltak (verktøy, prosesser) (14a-14s).

"Elevplan og elevsamtaler (jfr. plandokument på individnivå (elevplan) fra fylkesopplæringssjefen)" fikk høyest skår på "Anvendes mye", med 58 %. Videre har "Fylkesopplæringssjefens årlige skolebesøk" fått 56% avkryssninger på "anvendes mye", det samme med "Medarbeidersamtaler" (55%) og "Kulturundersøkelsen som er gjennomført som ledd i studiet" (53%). "Karakterer, elevresultater" har fått 41% avkryssninger på "Anvendes

mye”, mens ”Handlingsplaner og utviklingsplaner” har fått noe mer, 45%. Snaut 40% krysser av på ”Anvendes mye” når det gjelder ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet, mens 58% har krysset av for ”Anvendes noe” her. Drøyt 1/3 av respondentene sier at den nasjonale Elev- og lærlingeundersøkelsen anvendes mye, mens de øvrige krysser av på ”Anvendes noe”. 5% har satt kryss på ”Anvendes ikke” på Elev- og lærlingeundersøkelsen.

Tabell 5.1 Tiltak for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid – vurdering av anvendelse

14	I hvilken grad anvendes dette (verktøyet , tiltaket, prosessen) til skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på din skole?	Anvendes mye	Anvendes noe	Anvendes ikke	Gj.snitt
I	Elevplan og elevsamtaler (jfr. plandokument på individnivå (elevplan) fra fylkesopplæringssjefen)	58	39	2	2,6
O	Fylkesopplæringssjefens årlige skolebesøk	56	42	2	2,6
M	Medarbeidersamtaler	55	42	3	2,5
E	Kulturundersøkelsen som er gjennomført som ledd i studiet	53	42	2	2,5
L	Handlingsplaner og utviklingsplaner	45	55		2,5
P	Tilbakemeldinger fra fylkesopplæringssjefen angående vurderinger av skolens ledelse	42	50	6	2,4
D	Karakterer, elevresultater	41	52	6	2,4
R	Ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet	39	58	3	2,4
N	Pedagogisk plattform	36	56	6	2,3
A	Den nasjonale Elev- og lærlingeundersøkelsen	34	61	5	2,3
B	Analysene av Elev- og lærlingeundersøkelsen fra Læringslaben	34	61	5	2,3
F	Elevundersøkelse(r) og/eller brukerundersøkelser som gjennomføres lokalt for hele eller deler av skolen	28	55	14	2,2
Q	Tilbakemeldinger fra lokalsamfunnet (næringsliv, organisasjoner, enkeltpersoner)	25	66	8	2,2
H	Arbeidsmiljøundersøkelser og/eller HMS-undersøkelser	25	61	13	2,1
J	Tilbakemeldinger fra foreldre	20	66	11	2,1
K	Eksperimenter, der nye opplegg og metoder prøves ut og evalueres.	13	73	13	2,0
G	Evaluerings av skolens ledelse	9	59	28	1,8
S	Systematisk trening på å gi og få feedback (eller tilbakemelding, kritikk eller lignende)	8	48	41	1,7
C	Nasjonale prøver	3	33	58	1,4

I tillegg til å spørre om hvilke verktøy som anvendes, spurte vi også etter vurdering av hvor viktig de ulike verktøyene vurderes å være for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid (sp. 15). Her var det mulig å krysse av på en skala fra 5 til 1, med 5 som ”svært viktig” og 1 som ”betydningsløst”.

På dette spørsmålet er det ”medarbeidersamtaler” (m) som skårer høyest med 86% som har krysset av på alternativene 4 og 5. ”Ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet” (r) vurderes også som viktig, med 81% avkryssninger på svaralternativene 4 og 5. På tredje og fjerdeplass kommer ”Elevplan og elevsamtaler” (i) og ”Arbeidsmiljøundersøkelser og/eller HMS-undersøkelser” (p) med henholdsvis 80% og 78% avkryssninger. ”Tilbakemeldinger fra fylkesopplæringsjefen angående vurderinger av skolens ledelse” og ”Handlingsplaner og utviklingsplaner” vurderes som like viktig, med 78% avkryssninger for svaralternativene 4 og 5. Av de øvrige vurderingene kan en merke seg at ”Elevundersøkelse(r) og/eller brukerundersøkelser som gjennomføres lokalt for hele eller deler av skolen” har oppnådd 41% avkryssninger på svaralternativ 5, d.v.s. at det kommer på en fjerdeplass dersom en kun legger høyeste svaralternativ (5) til grunn for rangering.

Tabell 5.2 Tiltak for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid – vurdering av viktighet

15	Hvor viktig mener du dette (verktøyet, tiltaket, prosessen) er eller kan være for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på din skole?	Svært viktig (5)	(4)	5 + 4	(3)	(2)	Betydningsløst (1)	2+1	Gj.snitt
M	Medarbeidersamtaler	56	30	86	8	3	3	6	4,3
R	Ideer og tilbakemeldinger fra elevrådet	45	36	81	14	2	2	3	4,2
I	Elevplan og elevsamtaler (jfr. plandokument på individnivå (elevplan) fra fylkesopplæringsjefen)	47	33	80	13	5	2	6	4,2
H	Arbeidsmiljøundersøkelser og/eller HMS-undersøkelser	31	47	78	13	6	2	8	4,0
P	Tilbakemeldinger fra fylkesopplæringsjefen angående vurderinger av skolens ledelse	38	41	78	17	2	3	5	4,1
L	Handlingsplaner og utviklingsplaner	30	48	78	11	11		11	4,0
G	Evaluerer av skolens ledelse	38	39	77	11	5	5	9	4,0
O	Fylkeopplæringsjefens årlige skolebesøk	30	44	74	22	5		5	4,0
D	Karakterer, elevresultater	28	45	73	17	6	3	9	3,9
N	Pedagogisk plattform	33	39	72	20	5	2	6	4,0
S	Systematisk trening på å gi og få feedback (eller tilbakemelding, kritikk eller lignende)	31	41	72	14	9	3	13	3,9
E	Kulturundersøkelsen som er gjennomført som ledd i studiet	27	42	69	19	5	5	9	3,8
F	Elevundersøkelse(r) og/eller brukerundersøkelser som gjennomføres lokalt for hele eller deler av skolen	41	28	69	11	9	6	16	3,9
Q	Tilbakemeldinger fra lokalsamfunnet (næringsliv, organisasjoner, enkeltpersoner)	30	38	67	23	6	2	8	3,9

J	Tilbakemeldinger fra foreldre	20	47	67	20	6	5	11	3,7
A	Den nasjonale Elev- og lærlingeundersøkelsen	14	50	64	23	6	6	13	3,6
K	Eksperimenter, der nye opplegg og metoder prøves ut og evalueres.	22	39	61	31	3	3	6	3,8
B	Analysene av Elev- og lærlingeundersøkelsen fra Læringslaben	16	42	58	28	8	5	13	3,8
C	Nasjonale prøver	3	13	15	41	22	22	44	2,5

Verktøy for evaluering av undervisningen - undervisningsnivå

Mens spørsmålene 14 og 15 rettet seg mot verktøy og tiltak for skolebasert vurdering og utviklingsarbeid på skolene, rettet de neste spørsmålene i undersøkelsen, 16 og 17, seg mot verktøy og tiltak for systematisk evaluering av undervisningen. I spørsmål 16 spør vi om i hvilken grad ulike verktøy og tiltak anvendes, mens spørsmål 17 handler om hvor viktig de ulike verktøy og tiltak vurderes til å være. Resultatene på spørsmål 16 viser at "Individuelle elevplaner og elevsamtaler" skårer høyest med 63% avkrysninger på "anvendes mye". På neste plass kommer "Individuelle prøver og andre typer målrettede individuelle oppgaver for å teste kunnskaper og ferdigheter" med 53% av avkrysningene. Der nest kommer "Karakterer" på en tredje plass, med 44% avkrysninger på anvendes mye. Det kan for øvrig bemerkes at "Observasjon av egen praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer" i mindre eller liten grad anvendes. Snaut 40% har krysset av for "Anvendes ikke" på dette alternativet.

Tabell 5.3 Tiltak for evaluering av undervisningen – vurdering av anvendelse

16	I hvilken grad anvendes dette (verktøyet, prosessen, tiltaket) på skolen for formell og systematisk evaluering av undervisningen	Anvendes mye	Anvendes noe	Anvendes ikke	Gj.snitt
G	Individuelle elevplaner og elevsamtaler	63	38		2,6
C	Individuelle prøver og andre typer målrettede individuelle oppgaver for å teste kunnskaper og ferdigheter	53	38	9	2,4
B	Karakterer	44	53	2	2,4
F	Samtaler i klassa omkring egenvurdering og evaluering for å fremme evne til å forholde seg til egen læringsprosess	23	75	2	2,2
A	Eksamen(er)	28	53	13	2,2
H	Mappevurdering (vurdering underveis)	19	75	6,3	2,13
E	Individuelle opplegg eller gruppeopplegg med fokus på elevens evne til å ta stilling til egne svar og løsningsforslag og diskutere disse	12	77	8	2,1
D	Målrettede gruppe-oppgaver med vekt på elevenes strategiske evner for	11	80	8	2,0

	oppgaveløsning og samarbeid				
K	Refleksjon sammen med andre omkring pedagogisk teori knyttet til egne erfaringer	6	72	19	1,8
I	Observasjon av egen praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer	3	56	39	1,6
J	Observasjon av andres praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer	2	55	44	1,6

Når vi spør hvor viktig skolelederne mener ulike verktøy og tiltak er for formell og systematisk evaluering av undervisningen på skolen (sp 17) er det "Individuelle elevplaner og elevsamtaler" som rangeres høyest, med 56% av avkrysningene på "Svært viktig" og med totalt 83% avkrysninger på svaralternativene 4 og 5. Videre har "Samtaler i klassa omkring egenvurdering og evaluering for å fremme evne til å forholde seg til egen læringsprosess" fått høyt skår, med totalt 81% avkrysninger på svaralternativene 4 og 5. På en tredjeplass kommer "Observasjon av egen praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer". Det er totalt 77% av de som har besvart som mener at dette er viktig til svært viktig (avkrysninger på svaralternativene 4 og 5).

Tabell 5.4 Tiltak for evaluering av undervisningen – vurdering av viktighet

17	Hvor viktig mener du dette (verktøyet, tiltaket, prosessen) er eller kan være for formell og systematisk evaluering av undervisningen på skolen?	Svært viktig (5)	(4)	5+4	(3)	(2)	Betydningsløst (1)	Gj.snitt
G	Individuelle elevplaner og elevsamtaler	56	27	83	11	2	2	4,4
F	Samtaler i klassa omkring egenvurdering og evaluering for å fremme evne til å forholde seg til egen læringsprosess	39	42	81	9	5	2	4,2
H	Mappevurdering (vurdering underveis)	31	45	77	16	3	2	4,1
I	Observasjon av egen praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer	34	42	77	11	5	5	4,0
J	Observasjon av andres praksis med påfølgende refleksjon sammen med kollegaer	27	45	72	13	8	5	3,8
B	Karakterer	27	44	70	19	3	5	3,9
K	Refleksjon sammen med andre omkring pedagogisk teori knyttet til egne erfaringer	27	44	70	17	6	3	3,9
D	Målttede gruppe-oppgaver med vekt på elevenes strategiske evner for oppgaveløsning og samarbeid	25	42	67	22	6	2	3,9
C	Individuelle prøver og andre typer målttede individuelle oppgaver for å teste kunnskaper og ferdigheter	19	47	66	23	6	2	3,8
E	Individuelle opplegg eller	22	42	64	24	8	2	3,8

	gruppeopplegg med fokus på elevens evne til å ta stilling til egne svar og løsningsforslag og diskutere disse							
A	Eksamen(er)	17	42	59	20,	13	3	3,6

Systematisk evaluering av egen undervisning?

Vi spurte videre (sp 18): "Hva gjør dere på din skole som gir lærerne mulighet til systematisk å vurdere egen undervisning?" Dette var et åpent spørsmål, og omtrent 2/3 av respondentene har svart på spørsmålet. Vi har sortert kommentarene (under) i fem grupper:

Diverse møter, samtaler, refleksjon:

- Gruppemøter med jamne mellomrom, klasselærerråd, samarbeidstid, ukentlige fagmøter eller tverrfaglige møter, faste teammøter hver uke.
- Interne kursdager, planleggingsdager, fellesmøter
- Seksjonsmøter og avdelingsmøter der pedagogiske temaer drøftes.
- Medarbeidersamtaler
- Refleksjon over læringsmetoder i seksjoner og avdelinger.
- Jevnlige drøftingsmøter

Diverse tiltak:

- Tiltak for å ta i bruk nye verktøy og metoder i opplæringen.
- Legger tilrette i forhold til tid
- Prosjekt til fordypning.
- Mappevurdering
- Samarbeid med næringliv, partnerskap
- Gir rom for det avdelingsvis
- Kollegaveiledning på egen avdeling
- Kollegasamarbeid - Faglig-pedagogisk samarbeid på tvers av utdanningsprogram
- Teamarbeid
- Karakterstatistikk.
- Avdelingslederne er med i undervisningen/basistimen til lærerne på sin avdeling.
- Tydelige mål. Oppfølging i forhold til prosess og resultat. Oppfølging av avdelingsleder. Oppfølging som tema i møtearenaer personalet, møtearenaer med elevene, beskrivelser av hva som skal gjøres, tilbakemeldinger skriftlig undervegs og ved skoleslutt (skolevurdering), medarbeidersamtaler.

Undersøkelser/evalueringssopplegg:

- Regelmessig undersøkelser
- Egne evalueringsskjema
- Undersøkelser i klasser/grupper av faglærer.
- Spørreskjema til elever, Elevundersøkelse, møter lærer-elever.
- Elevinspektørene og systematisk oppfølging av dette – i alle klasser og med alle lærere
- Oppfordrer lærerne til å bruke skjema utarbeidd av leing og tillitsvalde slik at dei kan få attendemelding frå elevane. Oppfordrer lærerne til å ta med resultat av dette på medarbeidersamtale, noko mange gjer.

- Vi har laget et felles tilbakemeldingssystem fra elevene til hver enkelt lærer som brukes 2 ganger i året, en gang per termin
- Elevene vurderer lærernes undervisning til fastsatte tider, alle må gjøre det to ganger pr.skoleår
- Vi har et system der faglærere og kontaktlærere får mulighet til å få tilbakemelding fra elevene
- Elevene vurderer fag og læringsmetoder hver termin. Dette er et nyttig verktøy for lærerne for vurdering av egen praksis
- Obligatorisk evaluering fra elevene
- Refleksjonstid, avsatt tid til kollegasamarbeid to lærer system fra neste år systematisk trinnsamarbeid på fag

Andre elevrelaterte tiltak:

- Engasjere elevrådet til å spre kunnskap om læring blant skolens elever + invitere elever inn i samtaler og prosjekter der kvalitet på læring er tema
- Elevmedvirkningsøkter
- Elevsamtaler
- Elevplan, systematisk opplegg. System elevutvikling. Parallelllegging av undervisning og lærersamarbeid.

Lite

- Alt for lite
- Litt for happeningbasert. Klart forbedringspotensiale
- Ikke tilstrekkelig fulgt opp!
- Ingen spesielle ting utover hva den enkelte lærer gjør

Refleksjon over praksis koblet til teori

Vi hadde også et spørsmål (Sp 19) hvor vi spør: ”Kan du nevne ett eksempel hvor skolen har arbeidet med refleksjon/vurdering/evaluering på en slik måte at erfaringer og synspunkt fra daglig praksis er koblet til teori?” Drøyt halvparten av respondentene har besvart spørsmålet. Av disse er det noen få som sier ”nei” eller ”nei, beklager” til spørsmålet. Andre har skrevet noe mer utfyllende.

Fra en skole fortelles det at de er med i et internasjonalt prosjekt saman med UMB og tilsvarende høgskoler/universitet i 7 andre europeiske land. Samarbeidet med UMB går m.a. ut på å utvikle kollegavegleiing, mappevurdering, elevsamtaler/kontaktlærer, elevplanar, arbeidsøkter osv. Andre samarbeidsprosjekt med høgskoler som nevnes er: læringsmiljøprosjekt i samarbeid med Høgskolen i Hedmark og kurs i vurdering samt etterutdanning i veiledning og i rolla som kontaktlærer ved Høgskolen i Akershus.

Enkelte skoleledere nevner at planleggingsdagene brukes som anledning til praksis-teori kobling, blant annet hvor det gjennomføres gruppearbeid. Tema som egen praksis i klasserommet, felles forståelse og bruk av reglement og tilpasset opplæring har vært oppe ved slike anledninger. Det er flere som nevner eksempler på ulike møter og fora som anvendes: seksjonsmøter (hvor en av skolelederne nevner at det for eksempel leses en fagbok i naturfag som drøftes og relateres til egen praksis), i fagmøter (”med metodisk diskusjon”), ”pedagogisk forum”, på kursdager (blant annet om kontaktlærerfunksjonen), seminardager

(PBL, prosjektarbeid, mappevurdering, pedagogisk bruk av IKT, læreplananalyse) og i kollegaveiledning og i forbindelse med planlegging av opplæringstiltak.

Enkelte nevner mappevurdering som en anledning til å koble praksis og teori. En skoleleder sier det er innført mappevurdering på hele skolen og at tilbakemelding er satt i system. Elevvurdering er et annet tema, og det nevnes blant annet nye krav i Kunnskapsløftet, vurdering uten karakter og bevisstgjøring og refleksjon omkring vurderingsarbeidet. Det nevnes også systematisk elevutvikling og veiledning av elever. Elevundersøkelsen nevnes også av enkelte som et arbeid hvor teori og praksis kobles. En skoleleder skriver slik:

På min avdeling har vi brukt analysen fra elevinspektørene grundig. Dette har bla betydd at begrepet "motivasjon" er drøftet - også uti fra hva som "teoretisk" er skrevet om begrepet. Ellers så tenker jeg at ledelsen har brukt kunnskapen om hva en kultur er og hvordan den fungerer under gitte forhold, når vi har planlagt og gjennomført utviklingsprosesser på egen skole og på egne avdelinger.

Enkelte skoleledere nevner kulturundersøkelsen og arbeid med skolekultur som eksempler på kobling av praksis og teori. En av skolelederne sier at de på deres skole driver med temaarbeid hvor de gjør bruk av aksjonslæring.

Publikasjoner fra Høgskolen i Lillehammer - fom 2002

Arbeidsnotatserien ISSN 0806-8348

- 129 : 2002 Sætre, Alf Steinar: "Kommunikasjon og teknologi i organisasjoner"
- 130 : 2002 Begg, Ingvild Sigstad: "The right to participation. How is this right being met in Norway?"
- 131 : 2002 Eriksen, Håkon Glommen: " Rett, rettferdighet og rettslige vurderinger. Kritikk av Torstein Eckhoffs rettsfilosofi og drøftelse av alternative standpunkter hentet fra klassisk naturrettsfilosofi."
- 132 : 2002 Eriksen, Håkon Glommen: Fornuft og natur. En presentasjon og drøftelse av John McDowells forståelse av fornuft og natur i boka *Mind and World*.
- 133 : 2002 Nøhr, Øyvind: "Like blid og tilfreds – uansett. En vurdering av hjemmetjenestene i Lillehammer kommune."
- 134 : 2002 Leonardsen, Dag: "Forklaring av sosiale fenomen som et fag-didaktisk problem"
- 135 : 2002 Kleiven, Jo, Holmengen, Hans og Rønningen, Martin: "Norwegian tourists' motives for inland summer vacations. The Lillehammer scales in a regional survey of summer visitors"
- 136 : 2002 Pryser, Tore: "OSS i Skandinavia og Westfield Mission"
- 137 : 2002 Nordkvelle, Yngve, Monsen, Lars og Struijk, Bertje: "Reflecting students"
- 138 : 2002 Begg, Ingvild Sigstad, Bregnballe, Anne, Johansen, Astrid Smedsrud, Leonardsen, Dag, Qureshi, Naushad, Øvrelid, Bjarne: "Fra reproduksjon til læring. Erfaringer fra 'mapper' som lærings- og evalueringsform på 1. år ved Avdeling for helse- og sosialfag".
- 139 : 2002 Nilsen, Sigrun og Nygren, Pär: "Studentbasert feed-back mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt. En rapport fra 'I kryssilden mellom utdanning og praksisfeltets krav'."
- 140 : 2002 Rønning, Rolf og Solheim, Liv Johanne: "Velferdsmodeller og trygdesystemer i komparativt perspektiv"
- 141 : 2002 Selstad, Tor og Sjøholt, Peter: "Business services and industrial innovation in small scale business environments". Gruppe for regionalforskning
- 142 : 2002 Støfring, Egil og Dobson, Stephen: "Reconstruction of Special Education in Norway and in South Africa - Discourses of Inclusion." Paper presented by Egil Støfring, European Conference on Educational Research, Lisboa 11 - 14 September 2002
- 143 : 2002 Dobson, Stephen og Støfring, Egil: "The Naming of Information and Communication Technologies. A Preliminary Genealogy"
- 144 : 2003 Hagen, Aksel: "From Science to Argument and Back to Science? The "Balanced Scorecard", BSC, in Municipal Planning in Lillehammer, Norway."
- 145 : 2003 Holmengen, Hans: "Competitive Advantages in Small Tourism Enterprises"
- 146 : 2003 Holmengen, Hans: "Reiselivsaktørene i Hedmark og Oppland. Hvem, hva, hvor?"
- 147 : 2003 With, Anne-Lise: "*Distant Voices, Still Lives* - en film om minner og understrømmen av smerte i en engelsk familie. En narrativ analyse av *Distant Voices, Still Lives*."
- 148 : 2003 Nordkvelle, Yngve Troye: "Høgskoledidaktiske riss. Momenter til en historie om undervisningsdialogen i høyere utdanning fram til 1900-tallet."
- 149 : 2003 Aubert, Anne-Marie: "Metaveiledning." Rapport fra et samarbeidsprosjekt mellom Fylkesmannen i Hedmark og Høgskolen i Lillehammer knyttet til veiledning i sosialtjenesten.
- 150 : 2003 Lesjø, Jon Helge: "Giddens på norsk? Refleksiv modernisering og den tredje vei."
- 151 : 2003 Lesjø, Jon Helge: "Motmakt ved planlegging av store prosjekter. Former og muligheter for å vinne fram."
- 152 : 2003 Austvik, Ole Gunnar: "Styringsutfordringer for Europas ensomme petroleumsnasjon."
- 153 : 2003 Kleiven, Jo og Berg, Sille: "Golf interest, general motives and demographics — Predicting the golf-related spending of male Norwegian golfers"
- 154 : 2004 Wallin Weihe, Hans-Jørgen: "Sosialt arbeids verdigrunnlag og historie – noen refleksjoner"
- 155 : 2004 Aubert, Anne-Marie, Altmann, Liv, Norbye, Inger: "Ferdighetstrening. Et eksempel fra undervisningspraksis"
- 156 : 2004 Wallin Weihe, Hans-Jørgen: "Universal Values and Cultural Imperialism"
- 157 : 2004 Hagen, Aksel: "Evaluating planning – som methodological aspects"
- 158 : 2004 Bjørgen, Anne Mette: "Hvordan legge til rette for dialog og samarbeid i nettbaserte læringsmiljøer? Evaluering av studiet 'Fleksibel og nettstøttet læring'. Et studium for lærere i Buskerud fylke"
- 159 : 2004 Solheim, Liv Johanne: "'En sjanse til.....' Deltakererfaringer fra SAVIS-prosjektet." SAVIS-prosjektet underveisrapport.
- 160 : 2004 Pedersen, Tor Helge: "Strukturelle former i prestasjonsgrupper – en empirisk studie av VM-sluttspillet i fotball 2002"
- 161 : 2004 Vik, Kari Aarkerli: "Se på skulptur"

- 162 : 2004 Pryser, Tore: "I varm og kald krig. Tyske hemmelige tjenester i Norden 1930-1950. Sverige."
- 163 : 2004 Kollstad, Marit: "I utakt med unge med funksjonshemming?" Kryssildprosjektet: Utdanning og praksis i utakt?
- 164 : 2004 Støfring, Egil: "Tracing Inclusion in Education"
- 165 : 2005 Reichelt, Mette Villand: "The Social Dimension of Online Delivery and Computer Mediated Communication in Higher Education". Thesis for the degree of Master of Education (Honours) at Charles Sturt University, Australia.
- 166 : 2005 Selstad, Tor: "Industrikommunene på Østlandet – trenger de fordelings- eller fornyingspolitikk?" Senter for innovativ forvaltning.
- 167 : 2005 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. Ei skisse til en introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie."
- 168 : 2006 Selstad, Tor: "Funksjoner og regioner. Bidrag til en innovativ regionforvaltning."
- 162 : 2004 Pryser, Tore: "I varm og kald krig. Tyske hemmelige tjenester i Norden 1930-1950. Sverige. Bearbeidet versjon juni 2006"
- 169 : 2006 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. Ei skisse til en introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." – 2. Utgave
- 170 : 2006 Nordkvelle, Yngve Troye og Strøm, Bjarne W.: "Om høgskolepedagogikken som samarbeid mellom de tre Innlandshøgskolene: Gjøvik, Hedmark og Lillehammer"
- 171 : 2006 Aasen, Unni, Bruun, Frank Jarle og Kollstad, M: "Pedagogiske utfordringer knyttet til 'Helsefag, omsorgsideologier og miljøarbeid' ved vernepleieutdanninga på Høgskolen i Lillehammer"
- 173 : 2006 Støfring, Egil: "Transition or transformation – the case of inclusive education"
- 174 : 2006 Bjørgen, A.M. og Haaland, S.O. "Lærere møter nett - digitalt grep på didaktikken? Evaluering av utvikling og gjennomføring av to mastergradsstudier ved Avdeling for helse- og sosialfaglig arbeid og velferdspolitikkk ved Høgskolen i Lillehammer høsten 2004-våren 2005"
- 175 : 2006 Bjørgen, Anne Mette og Vangen, Pia: "Evaluering av prosjektet LÆRNO – Lærende nettverk i Oppland. Hva har Høgskolen i Lillehammer lært om det å drive og lede et lærende nettverk?"
- 176 : 2007 Bergsvendsen, Trond og Jordet, Hege: "Aktivitetsfag i et sosialpedagogisk perspektiv – Om utvikling av en studentaktiv læringsmodell"
- 177 : 2007 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. Ei skisse til en introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie"
- 178 : 2007 Støfring, Egil: "På sporet av inkludering? Holisme og kulturell bevissthet"
- 179 : 2007 Støfring, Egil: "A Cross-cultural perspective on Local Knowledge"
- 180 : 2008 Onshus, Terje: "Nissene på Gålå 2007. En kartlegging av publikums tilfredshet og inntektsvirkninger av arrangementet for regionen.
- 181 : 2008 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. Ei skisse til en introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." 4. utgave.
- 182 : 2008 Pryser, Tore: "I varm og kald krig. Tyske hemmelige tjenester i Norden 1930-1950. Danmark og Island."
- 183 : 2009 Pryser, Tore: "I varm og kald krig. Tyske hemmelige tjenester i Norden 1930-1950. Finland"
- 184: 2009 Askheim, Ole Petter, Guldvik, Ingrid og Johansen Vegard: "Like muligheter til politisk deltakelse."
- 185: 2009 Austvik, Ole Gunnar: "Strengths and weaknesses related to various empirical methods in interdisciplinary fields like International Political Economy"
- 186: 2009 Austvik, Ole Gunnar: "The generally misguided long-term oil price forecasts; Price formation and policy implications"
- 187: 2009: Nordkvelle, Yngve, Fritze, Yvonne, Haugsbakk, Geir og Svoen, Brit: "Tidsskriftet Seminar.net – en casestudie av et tidsskrift i en remedieringsprosess"
- 188 : 2009 Eriksen, Håkon Glommen: "Selvbestemmelse, rettigheter og tvang. En introduksjon i juss for studenter i barnevern, sosialt arbeid og vernepleie." 5. utgave

Forskningsrapportserien ISSN 0807-2647

- 89 : 2002 Selstad, Tor: "Regionalisering på østre Østlandet". Gruppe for regionalforskning. (ISBN 82-7184-266-8)
- 90 : 2002 Solum, Eiliv: "Hvem er jeg? Hva er jeg? Hvorfor? Introduksjon til personlighetspsykologiske teorier" (ISBN 82-7184-267-6)
- 91 : 2002 Gustafson, Erni: "SAMtal om samTAL. Dialog, Metadialog och Attentativitet." Gruppvægledning som professionsförberedande färdighetsträning i barnevernspedagogikutbildningens sjätte semester. Prosjektrapport. (ISBN 82-7184-268-4)
- 92 : 2002 Kvernbekk, Tove: "On the Argumentative Quality of Explanatory Narratives" (ISBN 82-7184-269-2)
- 93 : 2002 Dobson, Stephen: "Ordering the disordered" (ISBN 82-7184-270-6)

- 94 : 2002 Knutsen, Paul: "Corporatism Revisited" (ISBN 82-7184-271-4)
- 95 : 2002 Veggeland, Noralv: "Nordisk konvensjon om interregionalt samarbeid. Om postnasjonale partnerskap og kontraktplanlegging, og de nordiske institusjonelle forutsetninger." (ISBN 82-7184-272-2)
- 96 : 2002 Nøhr, Øyvind: "TT-ordningen: Velment tjeneste på tilfeldig basis? En evaluering av transportordningen for forflytningshemmede i Oppland." (ISBN 82-7184-273-0)
- 97 : 2002 Haaland, Øivind og Dobson, Stephen: "The Self at Risk: Gambling, Socialisation and the Case of Dostoevsky." (ISBN 82-7184-274-9)
- 98 : 2003 Fransson, Elisabeth i samarbeid med Skugstad, Tony Blom: "Barnevernet i Italia: Utvikling og organisering av italiensk institusjonsbarnevern" (ISBN 82-7184-275-7)
- 99 : 2003 Pryser, Tore: "Alltid mot strømmen. Bidrag til Håkon Meyers biografi 1896-1989" (ISBN 82-7184-276-5)
- 100 : 2003 Lesjø, Jon Helge: "OL-saken. En prosess-sosiologisk studie av planlegging, politikk og organisering." (ISBN 82-7184-277-3 Hefte utg. og ISBN 82-7184-278-1 Innb. utg.)
- 101 : 2003 Børhaug, Kjetil og van der Ros, Janneke: "Femokratar i kommunal og fylkeskommunal forvaltning. Utprøving av ein forståingsmodell for barrierer og gjennomslag for kvinnesensitiv politikk" (ISBN 82-7184-278-1)
- 102 : 2003 Nordkvell, Yngve Troye: "Om didaktikken i pedagogikkens skygge fra europeisk renessanse til i dag" (ISBN 82-7184-280-3)
- 103 : 2003 Bredvold, Randi: Litteraturstudie av livsstilsledere og ansattes jobbtilfredshet i små reiselivsbedrifter. Delrapport I i prosjektet 'Små reiselivsbedrifters hverdagsliv – en velsignelse eller et mareritt for ledere og ansatte'
- 104 : 2003 Bredvold, Randi: "Jobbtilfredshet blant ansatte i små reiselivsbedrifter." Delrapport III i prosjektet 'Små reiselivsbedrifters hverdagsliv – en velsignelse eller et mareritt for ledere og ansatte'
- 105 : 2003 Mathiesen, Roger: "Introduksjon – en reise til 'Miraklenes by'". Spania-notater 1. (ISBN 82-7184-284-6)
- 106 : 2003 Mathiesen, Roger: "Et blikk på spanske filosofer og deres filosofi". Spania-notater 2. (ISBN 82-7184-285-4)
- 107 : 2003 Mathiesen, Roger: "Opposisjon i vitenskapsfilosofien og vitenskapsteorien". Spania-notater 3. (ISBN 82-7184-284-6)
- 108 : 2003 Selstad, Tor: "By og land, hand i hand. Distriktpolitiske diskurser i historisk perspektiv." Gruppe for regionalforskning. (ISBN 82-7184-287-0)
- 109 : 2003 Bredvold, Randi: "Ledelse som livsstil i små bedrifter. Delrapport II i prosjektet 'Små reiselivsbedrifters hverdagsliv – en velsignelse eller mareritt for ledere og ansatte'" (ISBN 82-7184-288-9)
- 110 : 2003 Teigen, Håvard: "Effekter av den smale distriktpolitikken". Regionalforskningsgruppa (ISBN 82-7184-290-0)
- 111 : 2003 Rønning, Rolf: "Når omsorg blir en vare. Om sammenheng mellom organisering og kvalitet i hjemmetjenesten" (ISBN 82-7184-291-9)
- 112 : 2004 Watten, Reidulf G.: "Personality and Cigarette Smoking" (ISBN 82-7184-292-7)
- 113 : 2004 Watten, Reidulf G og Ødegaard, Terje: "Undervisning i etikk. Erfaringer, behov og implikasjoner for framtidige undervisningstilbud" (ISBN 82-7184-293-5)
- 114 : 2004 Fauske, Halvor: "Livet etter behandlingskollektivet." (ISBN 82-7184-294-3)
- 115 : 2004 Austvik, Ole Gunnar: "Strategies for Reducing Consuming Countries' Oil Dependency" (ISBN 82-7184-295-1)
- 116 : 2004 Amdam, Jørgen, Selstad, Tor, Vike, Halvard: "Regionalt utviklingsarbeid og utviklingsaktører". Et samarbeid mellom Høgskolen i Lillehammer, Høgskulen i Volda og Møreforskning Volda. Utgitt av Møreforskning Volda (ISSN 0805-8083 og ISBN 82-7692-217-1).
- 117 : 2004 Solheim, Liv Johanne: "Staten på slankekur – trimming eller utsulting? Omstilling og inkluderende arbeidsliv i statlige virksomheter i Oppland." (ISBN 82-7184-297-8)
- 118 : 2004 Grepperud, G. og Haugsbakk, G: "Ikke helt som planlagt? Nettbaserte aktiviteter i teori og praksis." (ISBN 82-7184-298-6)
- 119 : 2004 Levsen, Dirk: "Hermann Nohl, Eduard Spranger og Erich Weniger under det 3. Rike, eller: Den åndsvitenskapelige pedagogikkens problematiske historie fra 1933 til 1945." (ISBN 82-7184-300-1)
- 120 : 2004 Moren, Gudmund: "Nasjonal Samling i Dovre 1933-45: Styrke og stagnasjon" (ISBN 82 7184-302-8)
- 121 : 2005 Buer, Bjørn Arne: "Omsorgssvikt- og mishandlingsdiskursen" (ISBN 82-7184-303-6)
- 123 : 2005 Andersen, Jan: "Effekten av stimuleringstilskudd til brukerstyrt personlig assistanse" (ISBN 82-7184-314-1)

- 124 : 2005 Selstad, T, Grefsrud, R og Hagen, S.E.: "Sykehuset og samfunnet. Regionale virkninger av omstrukturering i Sykehuset Innlandet HF". Senter for innovativ forvaltning (ISBN 82-7184-316-8)
- 125 : 2005 Selstad, T: "Askim og Mysen, Søskenbyer i suburbia" (ISBN 82-7184-317-6)
- 126 : 2005 Godeseth, Marit: "Verdighet på spill?" Foreldres erfaringer fra å delta i ansvarsgrupper i barnevernet." Hovedfagsoppgave i sosialt arbeid. Hovedfagstudiet ved Høgskolen i Oslo, Avdeling for økonomi, kommunal og sosialfag i samarbeid med NTNU, Trondheim.
- 127 : 2006 Begg, Ingvild Sigstad: "Nytter det å klage? Fylkesmannens behandling av klager vedrørende brukerstyrt personlig assistanse." (ISBN 82-7184-319-2)
- 128 : 2006 Nøhr, Øyvind N.: "De kompetente eldre. Aldring og digital kompetanse – konflikt eller lykke?" (ISBN 82-7184-320-6)
- 129 : 2006 Altman, Liv: "Mestring og medvirkning gjennom fellesskap og feedback. Empowerment i praksis" (ISBN 82 7184-321-4)
- 130 : 2006 Fritze, Y. og Solheim, L.; "Mulighetenes mangfold – en evaluering av et videoproduksjonsprosjekt" (ISBN 82-7184-322-2)
- 131 : 2006 Kleiven, Jo: "Eight Scales for Leisure Travel Research Replicating and Revising the Lillehammer Scales" (ISBN 82-7184-323-0)
- 133 : 2007 Nordby, Halvor "'Førstemann inn' – møter mellom ambulanspersonell og foreldre som har mistet barn i krybbedød" (ISBN 82-7184-325-7)
- 134 : 2008 Guldvik, I, Johansen, V og Askheim, OP: "Tilgjengelighet ved valg. En evaluering av kommunenes erfaringer med veilederen 'Tilgjengelighet til valg' og kartlegging av tilgjengeligheten ved kommune- og fylkestingvalget 2007" (ISBN 82-7184-326-5)
- 135 : 2008 Syversen, Trine Løvold: "NAV-piloten i Nord-Gudbrandsdal : en statusrapport" (82-7184-327-3)
- 136 : 2008 Holmengen, Hans: "Innovativ fjellturisme : en evaluering av pilot- og forprosjektene" (82-7184-328-1)
- 137 : 2008 Svalastog, Sondre: "The Main Challenges Facing Leisure-time Tourism in Norway". (82-7184-330-3)
- 138: 2009 Lesjø, Jon Helge: "Lokalstyre og ny politisk organisering. Evaluering av Gausdal kommunes modell 2003 - 09." (82-7184-331-1)
- 139: 2009 Halså, Astrid og Aubert, Anne Marie: "Forebyggende arbeid når mor eller far har psykiske helseproblemer. En evaluering av det forebyggende arbeid for barn med psykisk syke foreldre i Asker og Bærum." (82-7184-330-8)
- 139: 2009 Nyhus, Lene, Overland, Bjørn og Monsen, Lars: "Ledelse for læring og endring. Rapport fra en spørreundersøkelse blant skoleledere i videregående skoler i Oppland". (82-7184-334-6)

Informasjonsserien ISSN 0809-1609

- 15 : 2002 "Landskonferansen i Reiselivsplanlegging og stedsutvikling." Rapport fra konferansen ved Høgskolen i Lillehammer 14. - 16. februar 2001
- 16 : 2002 "Samfunnsfagene i "det nye Europa". Konferanserapport Høgskolen i Lillehammer 21. - 22. november 2001
- 17 : 2002 "Toppidrett og utdanning – et nødvendig samspill" Konferanserapport
- 18 : 2002 "Forskningsaktiviteten ved Høgskolen i Lillehammer 2001-2002"
- 19 : 2003 "Forskningsaktiviteten ved Høgskolen i Lillehammer 2002"
- 20 : 2003 "Rettighetsfesting og krav til faglig forsvarlighet som styringsverktøy i helse- og sosialsektoren". Rapport fra Helse- og sosialrettsseminaret, Lillehammer 6. og 7. februar 2003
- 21 : 2003 "Rapport fra prosjektet om toppidrett og utdanning ved Høgskolen i Lillehammer 2001-2003"
- 22 : 2004 Tangerud, Hans: "Pedagogikk er politikk.. Artikler og foredrag 1967 – 86"
- 23 : 2004 "Forskningsaktiviteten ved Høgskolen i Lillehammer 2003"
- 24 : 2004 Nordkvelle, Yngve Troye, Svoen, Brit og Nordgreen, Ragnar: "Kulturbasert næringsutvikling og Høgskolen i Lillehammer nHS 2005-2006"
- 25 : 2005 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2004"
- 26 : 2005 Rapport fra konferansen "Nasjonale prøve – veivalg og utviklingsmuligheter" på Lillehammer 8.-9. februar 2005.
- 27 : 2006 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2005"
- 28 : 2007 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2006"
- 29 : 2007 "Proceedings 12th International Workshop on Telework, Lillehammer 28th-30th August 2007"
- 30 : 2008 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2007"
- 31 : 2009 "Forskning og utviklingsarbeid ved Høgskolen i Lillehammer 2008"



MJØSBOK

Postboks 194, 2601 Lillehammer. Tlf. 61 28 74 10
Besøksadresse: Gudbrandsdalsvn. 350. Mail: mjosbok@sopp.no

Mjøs bok er SOPPs fagbokhandel på Lillehammer. Mjøs boks hovedoppgave er å betjene hele høyskolemiljøet med faglitteratur. Hvis du har spesielle behov innen faglitteratur, vil vi hjelpe deg så langt det er mulig.

Mjøs bok er Lillehammers største innen faglitteratur, og har også et stort utvalg i skjønnlitteratur.

Vi anbefaler alle å oppleve Mjøs bok «live».

For bestilling av bøker, send e-post til: mjosbok@sopp.no

Høgskolen i Lillehammer / Lillehammer University College
Postboks/P. O. Box 952, 2604 Lillehammer, Norway
Telefon/phone: (+47) 61 28 80 00

www.hil.no